

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Katrin Puskar

ALGAJATE KUTSEÕPETAJATE HINNANGUD ENDA  
KOHANEMISELE ESIMESEL TÖÖAASTAL KAHE  
KUTSEKOOLI NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Anu Sarv

Läbiv pealkiri: Algaja õpetaja kohanemine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Anu Sarv (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetiline ülevaade .....	7
1.1. Õpetaja professionaalina haridusmaastikul .....	7
1.2. Õpetaja kohanemine tööprotsessis .....	8
1.3. Õpetaja professionaalne areng .....	10
1.4. Toetus ja selle olulisus kohanemisprotsessis .....	11
1.5. Huvigruppide ootused ja käsitlused õpetaja ametist ning kompetentsidest .....	12
1.6. Tööga rahulolu ja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös .....	14
2. Uurimistöö metoodika .....	16
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	16
2.2. Valim .....	16
2.3. Mõõtevahendid ja andmete analüüsi meetodid .....	17
3. Uurimistulemused .....	19
3.1. Ettekujutus õpetajatööst ja valmisolek tööle asuda .....	19
3.1.1. Kooli sattumine. Ettekujutus õpetaja tööst, eelnevad töökogemused .....	19
3.1.2. Koolipoolne informeerimine. ....	20
3.2. Emotsioonid ja tunded .....	21
3.2.1. Teadmatus, hirm ja jt negatiivsed tunded. ....	21
3.2.2. Õpetajatöö positiivsed elamused .....	21
3.3. Probleemid ja raskused .....	22
3.3.1. Koolikorralduses ja –süsteemis orienteerumine. ....	22
3.3.2. Tundide ettevalmistamine .....	22
3.3.3. Tundide läbiviimine .....	23
3.3.4. Kohanemine ja õppimine .....	24
3.3.5. Tagasiside õpetaja tööle .....	25
3.3.6. Töökohustuste rohkus, ebaõiglane tööjaotus. ....	26
3.3.7. Suhted õpilastega. ....	26
3.4. Juhendamine .....	27
3.4.1. Mentor, juhendaja. ....	27
3.4.2. Koostöö kolleegidega. ....	28
3.5. Soovitused algaja õpetaja poolt uutele õpetajatele ja koolile .....	29
4. Arutelu .....	31
Kokkuvõte .....	41

Summary .....	42
Tänu sõnad .....	42
Autorsuse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisa 1 Intervjuude raamküsimustik .....	47

## Sissejuhatus

Elu on nagu jalgratas — selleks, et  
tasakaalu hoida, tuleb edasi liikuda.  
(A. Einstein)

Iga uus päev meie elus on liikumine, kus me kohates uusi inimesi ja kogedes uusi olukordi muudame teadlikult oma tõekspidamisi ja arusaamasid või need muutuvad meile märkamatuks. Selliste protsesside käigus toimub kohanemine ja areng. Muutustega kohanemise võimekus on ka õpetajaks kujunemisel vältimatult vajalik.

Käesolevas uurimistöös on vaatluse all algajate õpetajate kohanemine esimesel tööaastal läbi nende väga isiklike kogemuste ja hinnangute. Õpetajaks kujunemise protsessi osana on kohanemine uues rollis väga personaalne. Töö autori arvates võib algaja kutseõpetaja kohanemise näitajana käsitleda õpetaja üldist pedagoogilist edukust. Kohanemine toob kaasa muutuse, samas teadvustatud muutumine eeldab ka teadlikku õppimist ja elukestvale õppimisele orienteeritust. Õpetaja on õppija kogu oma karjääri vältel.

Käsitlus tegelikkusest, ümbritsevast keskkonnast, teistest inimestest ja ning seejuures ka iseenda tajumine on uute kogemuste kontekstis pidevalt muutuv (Kidron, 2005). Sotsiaalkonstruktivistliku paradigma kohaselt tajub iga isik maailma erinevalt ja konstrueerib läbi kogetud sündmuste ning keelelise suhtlemise oma isikliku mitmetähendusliku maailmapildi, läbi suhtlemise „tehakse“ ka uued teadmised koos (Burr, 2003). Et tagada suutlikkus vältida kohanemisprotsessis ettetulevaid probleeme või oskus leida lahendusteede hulgast parim, peetakse oluliseks algaja õpetaja eelnevat elukogemust.

Ühiskonna ootused õpetajale on väga kõrged, sest õpetaja töö mõjutab paljude inimeste väärtushinnangute, eetiliste tõekspidamiste ja sotsiaalse toimetuleku kujunemist (Caricosa et al., 2007). Kooli õpetajana tööle asuvad inimesed pole aga nende ootuste koheseks täitmiseks piisava ettevalmistusega. Kahjuks annab akadeemiline õpetajakoolitus ettekujutuse peamiselt õpetajatöö teoreetilistest lähtepunktidest ning praktiline töö seab algaja õpetaja varem mittekogetud situatsioonidesse (Rajalo ja Vakker, 2012). Riiklikul tasandil on Eestis alates 2004. aastast rakendatud kutseasta ( ehk kohanemisaasta) programmi, mille peamise eesmärgina tuuakse esile õpetaja toetamist kohanemisel. Samas, kõik algajad õpetajad ei oma võimalusi osalemiseks kutseasta programmis ega saa kooli tööle asudes endale juhendajat

(mentorit) või ei ole juhendaja tööga rahul (Eisenschmidt, 2005). Leppik (2002) toob eraldi probleemina välja kutseõpetajate üldise ebakindluse ja madala motiveerituse.

Töö autorile teadaolevalt ei ole varasemalt Eestis kutseõpetajate kohanemise ja professionaalse arengu valdkonnas läbi viidud teaduslikke uurimusi. Enne 1990. aastaid läbi viidud uurimustes märgitakse Pedajase ja tema kolleegide uuringuid õpetajate professionaalse adaptatsiooni kohta. 1990. aastatel ja peale seda on erinevatel teemadel mahukamaid õpetajaküsitlusi viinud läbi Talts, Sikka, Leppik, Ploom-Valickis, Eisenschmidt (Krull, 2002). Pedagoogide erialase arengu seaduspärasuste tundmine on oluline nii õpetajakoolituse täiustamiseks kui ka õpetajate kutsekvalifikatsiooni hindamiseks (Krull, 2002).

Töö autor on seadnud eesmärgiks uurimistulemuste kaudu kaardistada algajate kutseõpetajate hinnangud esimese tööaasta peamistele kohanemisprobleemidele. Kuigi ühekordse uurimuse põhjal ei ole võimalik teha üldistusi õpetajate individuaalse professionaalse arengu kohta (Krull, 2002), on käesoleva uurimusega võimalik saada infot algajate kutseõpetajate enesega seotud probleemide tajumise ja professionaalse arengu mõistmise kohta.

Autori hinnangul võimaldab iga õpetaja kogemus avada ja käsitleda kutsealase kohanemisega seotud probleematikat laiemalt. Lisaks ajendas antud teemat valima autori tööle asumine kutseõpetajana. Autori enesega toimunud muutused, keerukad olukorrad ja tekkinud küsimused seoses kohanemisprotsessiga andsid tõuke uurida algajate kutseõpetajate kohanemise edu ja ebaedu põhjuseid.

Käesoleva uurimustöös püütakse leida vastused küsimustele:

- kuidas kirjeldavad algajad õpetajad oma ettevalmistust tööle asumiseks õpetajana (varasemad kogemused, ettekujutus erialast, ootused);
- kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi koolisüsteemis ja missuguseid probleeme sellega seoses esineb;
- missuguseid lahendusvariante või ettepanekuid pakuvad algajad kutseõpetajad, et muuta algaja õpetaja kohanemisprotsessi sujuvamaks.

Antud uurimistöös on rakendatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab avada ja esile tuua just kohanemisprotsessi tajumise sügavust ja individuaalset erinevust.

Andmekogumismeetodina on kasutatud poolstruktureeritud intervjuud ning andmete analüüsiks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit.

Töö esimeses osas antakse teoreetiline selgitus teema laiemast olemusest ja olulisusest seostatuna varasemate uurimustega. Teises osas antakse ülevaade uurimustulemustest ning analüüsitakse saadud tulemusi teoreetiliste seisukohtade valguses.

Varasemates uurimustes esitatud seisukoht, mille kohaselt on algaja kutseõpetaja esimene tegevusaasta kohanemisel olulise tähtsusega, sealhulgas ka õpetajate hoiakute ja oskuste kujunemisel, leidis kinnitust käesolevas uurimustöös. Algajad kutseõpetajad vajavad esimestel tööaastatel mentori või teiste kogenumate kolleegide toetust ja objektiivset tagasisidet enese töö kohta. See on oluline, et tagada algaja õpetaja kiirem ja tulemuslikum kohanemine ning professionaalsema arengu eeldused nii isiksusena kui õpetajana.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1. Õpetaja professionaalina haridusmaastikul

Haridussüsteemi peetakse oluliseks majanduskasvu ja sotsiaalset heaolu toetavaks struktuuriks (Ruohotie ja Korpolainen, 2008) ning õpetaja kui professionaal, mõjutab selle süsteemi üldist taset (Caricosa et al., 2007; Spencer, 2011). Leppik (2002) toob eraldi välja, et kutseharidus on rahvuskultuuri osa ja just kutseõppega seotud küsimused mõjutavad riigi iseseisvust ja majandusliku arengu üldist taset.

Selleks, et olla õpetajana pädev spetsialist, on vajalik teadmised hankida ja omastada, st eelnevalt ise õppida. Tagamaks üha kasvavat nõudlust väga kõrge kvalifikatsiooniga pedagoogide järele, on oluline tõsta ka õpetajakoolituse kvaliteeti, mille läbi paraneks tulevase õpetaja õpetamise kvaliteet ning lõppkokkuvõttes õpilaste õpitulemused (Barber ja Mourched, 2007). Õpilaste suurepärased õpitulemused, tunnustus kolleegide ja kooli juhtkonna poolt on tõestus õpetaja kõrgest erialasest pädevusest. Kuigi algaja õpetaja puhul peetakse tunnustamist ja märkamist olulisteks toetusmeetmeteks, pööratakse praktikas tunnustamisele vähe tähelepanu.

Maailma kümne parima haridussüsteemi kogemuste osas läbi viidud uurimuste põhjal on selgunud, et kooli tulemuslikkuse määravad sellesse ametisse sobivad inimesed, mistõttu õpetajaid valitakse just parimate koolilõpetajate hulgast. Näiteks Soomes peab õpetajaks saada soovija kuuluma 5% parimate lõpetajate hulka (Barber ja Mourched, 2007).

Kuigi ühiskonna ootuste, tööülesannete tähtsuse ja vastutuse suuruse poolest on õpetajaamet üks olulisemaid, pole see noorte hulgas populaarne ning üldsuse hinnang Eestis on õpetajaametile siiski keskmisest pisut madalam (Eisenschmidt, s.a.; Kreitzberg, 2000). Kutseõpetaja ametisse negatiivset hoiakut peab Leppik (2002) lausa sotsiaalsühholoogiliseks probleemiks, millega tuleks tegeleda riiklikul tasandil. Kui õpetajaameti maine on ühiskonnas madal, ei ole võimalik tagada õpetajakoolitusse soovijate osas vajalikku konkurentsi ning parimate hulgast parimate õpetajakutse omandamisele motiveeritust. Nii avaliku arvamuse väljendajad kui ka õpetajad ise on muutustest haridussüsteemis stressis ja segaduses ning hindavad oma positsiooni ning väärtustatust ühiskonnas madalalt (Eisenschmidt, 2005).

Mõnedes Euroopa riikides on tänu strateegilistele muutustele õpetajatöö populaarsus tõusnud, mille tulemusena on suurenenud õpetajakutse omandajate hulgas andekate osakaal. Samas tuuakse välja ka seos, et kõrgemad nõudmised hariduse osas õpetajakandidaatidele

enne õppima asumist ja tööle asumisel, aitavad parandada ja tõsta ameti mainet. Näitena võib tuua Soome, kus õpetajaametisse asumisel eelduseks on magistriõppe läbimine (Barber ja Mourshed, 2007). Eestis seevastu saab praegu kehtiva kutseõpetaja standardi järgi kutsekooli õpetajana tööle asuda ka ilma erialase või pedagoogilise kõrghariduseta inimene (Kutsestandardid, 2012). Praktilise kogemusele toetudes võib väita, et ideaalsete õpetajakandidaatide leidmine on küllaltki keerukas ja komplitseeritud. Eesti kutseõpetajate hulk on viimase kümne aastaga vähenenud 27% ning seejuures on mittekvalifitseeritud õpetajate hulk märgatavalt tõusnud (8% kutseõpetajatest) ja vaid 56 % kutseõpetajaist omas 2005/2006. aastal akadeemilist kõrgharidust (Ruus et al., 2008). Autori andmetel ei ole Eestis läbi viidud kutseõpetajate erialalt lahkumise põhjusi käsitlevaid teaduslikke uurimusi. Põhjuseks, miks noored ei tule õpetajaks õppima, on nimetatud eelkõige õpetajatöö suurt pingelisust. Õpetaja ametist lahkumise põhjustena on leidnud märkimist eriala suur emotsionaalne pingelisus, ebapiisavad suhted kolleegidega ning distsipliiniküsimused (Eisenschmidt, s.a.).

## 1.2. Õpetaja kohanemine tööprotsessis

Antud töös leiab käsitlemist algaja kutseõpetaja kohanemine esimesel tööaastal. Kohanemise all võib mõista õpetaja toimetulekut ja arengut antud töökeskkonnas. Ka kutseõpetaja kutsestandardis (Kutsestandardid, 2012) on peetud oluliseks õpetajalt nõutavate võimete ja hoiakute hulgas kohanemisvõimekust muutuvates oludes. Kuna inimesed on erineva kohanemisvõimega, siis problemaatilistest olukordadest edukalt välja tulemine on igale algajale õpetajale nõ oma tee leidmine (Spencer, 2011). Clarke ja Hollingsworth (2002) sõnastavad kohanemist kui vastust välistele oludele, mis läbi õppimise toob kaasa ka isikliku arengu. Kallasmaa (2003) kirjeldab kohanemist kui isiksuse varasemate hoiakute, püüdluste, harjumuste ja toimimisviiside muutumist või muutmist. Seejuures peetakse oluliseks suutlikkust hinnata olukorda ning võimekust võtta vastu otsuseid, mis tagavad tema ja ümbritsevate heaolu. Hea kohanemisvõimega inimene on emotsionaalselt stabiilne, optimistlik, sotsiaalsele suhtlusele avatud. Töö autori arvates on need omadused ka pedagoogitöös äärmiselt olulised, isegi hädavajalikud.

Kohanemine on väga personaalne protsess ja paljude õpetajate jaoks on esimene tööaasta elu suurim väljakutse, kus iga ebaõnnestumist võidakse tõlgendada kui isiklikku läbikukkumist. Kui tööle asudes on algajate õpetajate puhul valdav positiivne „fantaasia“ etapp, siis esimesel tööaastal asendub see „ellujäämise“ etapiga (Kevin, 1986). Eisenschmidt



(s.a., lk 3) kirjeldab : „Muuta midagi, mida oleme harjunud aastaid tegema, on ebamugav. Peame loobuma juba väljakujunenud käitumismustritest ja on selge, et muudatused toovad kaasa ebamäärasust.“ Sarnast kogemust on jaganud töö autoriga mõnedki kolleegid, kes on kirjeldanud oma esimest tööaastat kui „uju või upu“ situatsiooni, mis aga ei kesta hetke, vaid terve aasta. Äärmuslikud ja esialgsest ettekujutusest väga erinevad situatsioonid sunnivad algajat õpetajat tõesti rakendama kogu oma energia esmasele toimetulekule. Tõhusa professionaalsest arengu eesmärgi taotlust võib hinnata kohanemisetapil ebarealistlikuks.

Algaja õpetaja kohanemist ja kujunemist mõjutavad kolm suuremat tegurit: õpetajakoolituses omandatud teoreetilised teadmised, pedagoogilise praktika käigus saadud kogemused ning õpetaja enda isik ja tema tõekspidamised. Et õpetaja võiks saavutada sisuliselt ehk kvalitatiivselt uue taseme, peaks need kolm mõjutajat olema ühendatud (Eisenschmidt, 2003).

Algajad õpetajad omavad ametisse asudes suurepäraseid teoreetilisi teadmisi, mõningal määral praktilisi kogemusi ning eeldusi õpetajatööks. Sattudes uude keskkonda ja oludesse ei pruugi omandatud teadmised, tõekspidamised ja arusaamad osutada rakendatavateks ja piisavateks. Iga uus päev koolis oma ainulaadsuses eeldab toetumist millelegi, mille kohta ei leidu käsiraamatutes kindlat tegevusjuhust või teoorias kindlat põhjendust. Taolised olukorrad võivad tekitada algajas õpetajas ebakindlust, teadmatust ning raskusi kohanemisel. Sellises situatsioonis sõltub palju sellest, kuivõrd kohanemisvõimeline on algaja õpetaja isikuomadustelt. Eisenschmidt (s.a.) hinnangul tuleb õpetajaks tööle asumisel kasuks ka elukogemus ning varasem töökogemus.

Seoses õpetajakoolituses omandatud teadmiste ja oskustega toob Krull (2003) välja probleemi, et õpitud teoreetilised teadmised jäävad sageli praktikasse rakendamata, sest kooli sattudes algaja õpetaja pigem jäljendab eeskujuks olevat kogenumat kolleegi või enda kunagisi õpetajaid. Kuid samas märgitakse, et igapäevane õpipoisi meetodil õppimine on parim viis praktiliste õpetamisoskuste omandamiseks (Krull, 2003). Võib juhtuda, et algajal õpetajal pole koolis tegelikult kellelegi toetuda või kedagi eeskujuks võtta. Erinevate uurijate hinnangul (Aru ja Valdma, 2001; Loogma et al. 2009) on Eesti õpetajaskond üldiselt (sh ka kutsehariduse valdkonnas) suhteliselt eakas ja pikaajalise staažiga ning nende õpetamismeetodid on vananenud. Tööle asuv õpetaja ei pruugi tõesti leida kolleegide hulgast kedagi, keda õpetamismeetodites eeskujuks võtta, sest ta ise on näinud ja kogunud juba tõhusamaid õppemeetodeid, mille praktikas rakendamist kollegiaalne keskkond ei pruugi mõista ja soosida.

### 1.3. Õpetaja professionaalne areng

Asudes kooli tööle peaks õpetaja omama professionaalse arengu eesmäärke. Ruohotie ja Korpola (2008) kirjeldavad professionaalset arengut kui indiviidi kõikide pädevuste säilitamisele ja tõstmisele suunatud elukestvat protsessi. Rahvusvaheline Õpetamise ja Õppimise Uuringu TALIS (Teaching and Learning International Survey) uuringute kohaselt haarab professionaalne areng endasse tegevusi, mis arendavad õpetaja individuaalseid oskusi, teadmisi, ekspertiisivõimet/professionaalsust ja teisi omadusi (Loogma, Ruus, Talts, Poom-Valickis, 2009).

Õpetaja professionaalne areng pedagoogiliste teadmiste kontekstis on keerukas protsess, milles on läbipõimitud situatsioon, olukorra kontekst ning isik, kes selles protsessis osaleb. Uuele professionaalsele tasemele jõuab õpetaja läbi individuaalsete ja kollektiivsete kogemuste reflekteerimise (Van Driel ja Berry, 2012), sest teiste poolt edastatud teadmised on kontekstivabad ning need ei muutu enne teadmiseks või oskuseks, kui on praktikas reflekteeritud (Eisenschmidt, s.a.; Eraut 2004).

Õpetaja professionaalsus eeldab väga põhjalikku tööd ainesisuga, sügavat õpistiilide mõistmist ning protsesside juhtimise võimet ja õppimise üldise sotsiaalse konteksti tajumist (Sarv s.a). Samas märgitakse ka, et Eesti oludes on pedagoogide jaoks need valdkonnad teadvustamata. Üldjuhul tunnevad kutseõpetajad end erialaselt tugevatena. Nõrkustena tuuakse välja pigem pedagoogiliste oskuste nappust.

Algaja õpetaja professionaalne areng võib toimuda mitme dimensiooni kaudu: 1) personaalne ehk isiku ja enesekontseptsiooniga seotu; 2) teadmiste ja oskuste mõõde; 3) sotsiaalne dimensioon ehk siis kooli kui keskkonna, koolikultuuri, juhtkonna ootustega kohanemine (Eisenschmidt, 2005). Sama autori sõnul toimub erialane areng läbi igapäevase õpetamiskogemuse, suhtlemisest kolleegide ja juhtkonnaga ning enesetäienduste toel. Professionaalse arengu karakteristikuteks peetakse väga teadlikult kavatsatud jõupingutusi positiivsete muutuste ning arengu suunas, jätkuvat kindlasuunalist tegutsemist ning selget nägemus eesmärgist, kus tulemused peaksid olema reaalselt saavutatavad ja mõõdetavad (Guskey, 2000). Seega on professionaalse arengu üks vältimatu osa isiku enda tegutsemine, oma tegevuse analüüsimine ja sellest järelduste tegemine.

Eisenschmidt (s.a.) väitel on õpetajatöö pidev katsetamine, kogemine, uurimine ning oma tegevuse analüüsimine ja arendamine. On väidetud, et õpetajaks õppijad ei omanda ülikoolis oskust ennast analüüsida, hinnata ja juhtida ning sageli puudub ka sisemine vajadus seda teha

(Rajalo ja Vakker, 2012). Eelpool märgitule toetudes peaks õpetajaks õppida soovijate hulgas rakendama põhjalikumalt isikuomadustest lähtuvat hindamist ja valikut, et välja selgitada kõrgema potentsiaaliga ja motiveeritumad kandidaadid. Edukas professionaalne areng saab toimuda läbi isiku enda sisemise soovi ja püüdluse ning teadvustatud tegevuse.

#### 1.4. Toetus ja selle olulisus kohanemisprotsessis

Kuigi tavaliselt viib õpetaja tundi läbi üksinda, töötab ta siiski kollektiivis, kus tuleb arvestada iga indiviidiga. Samas on mõistlik eeldada kolleegidelt abi saamise võimaluste olemasolu. Mitmed autorid (Eisenschmidt, 2005; Killeavy, 2010; Lam ja Yan, 2011) rõhutavad koolikollektiivi kui tugisüsteemi ja õpetamise keskkonna vaieldamatult otsest ning suurt mõju iga õpetaja ametialasele arengule. Ideaaljuhul võiks koolis rakendada algaja õpetaja koolitus- ja kohanemisprogrammi, mis tagaks võimalikult valutu ja efektiivse kohanemise kolleegide, juhtkonna ja kooli reeglitega. Kohanemisprogramm võiks ette näha igale uuele õpetajale kogenud kolleegi näol isikliku mentori, kellega saaks arutada kohanemisprotsessi rõõme ja valusid ning kes tagaks asjakohase ja optimaalse info nii koolikeskkonna olemust, selles muutusi ja eripärasid tingivate mõjurite kohta.

Õpetajakarjääri esimesel aastal suudab algaja õpetaja arendada peamiselt esmaseid kutseoskusi (õpetamisviis, õpikeskkonna kujundamine), samas kujuneb sel ajal välja ka peamine osa õpetamisvõimekusest. Edu võtmeks võib saada koostöö ja head suhted vanemate kolleegide ja mentoriga (Poom-Valickis, 2007; Spencer, 2011). Kahjuks on sel perioodil pakutav tugi aga vaid üksikutel juhtudel nii tõhus, kui see peaks olema on (Barber, 2007). Ka OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) hariduspoliitika ülevaates (Aru ja Valdma, 2001) märgitakse, et Eesti koolides ei ole algajad õpetajad piisavalt toetatud.

Erinevates uuringutes on toodud välja sarnased algajate õpetajate kirjeldused esimese tööaasta kohta – ülekoormatus, isoleeritus, hirm, stress, toetuse ja tunnustuse puudumine, distsipliiniprobleemid. Algajad õpetajad ootavad kolleegidelt eeskätt julgustust, lugupidamist, turvalist õhkkonda, juhendamist ning ideede jagamist (Anhorn, 2008). Ebaedu ja rahulolematust ning sellest tulenevat madalat enesetõhusust ja stressi võivad põhjustada õpetajas käega löömise tunde, mistõttu enam ei pühendata oma tööle, vaid püütakse leida uus amet (Kevin, 1986; Poom-Valickis, 2007; Reiska ja Eisenschmidt, 2010). Usutavasti on enamusel algajatel õpetajatel siiski ka positiivseid kogemusi kohanemisperioodist, mil tunnetati kolleegide toetust, saadi konstruktiivset tagasisidet, mis motiveeris edasi tegutsema.

Tingimused, mis võimaldavad õpilastel edukalt õppida – toetus, kindel koolistruktuur ja võimalus ka ise otsustada, on õpetajatele samuti vajalikud, et ka ise õppida ja edukalt õpetada (Sargent, 2003). Muutlikel aegadel, kui ühiskonnas valitseb ebakindluse ja selgusetuse tunne ning varasemad tõekspidamised enam ei kehti, saab eriti oluliseks indiviidi õppimisvõime (Ruohotie ja Korpolaan, 2008). Kuid ka see pole alati peamine edukuse näitaja. Mingil hetkel õpitu ei ole alati üks-üheselt ülekantav igasse situatsiooni. Samas pole võimalik ka kõiki koolis ettetulevaid situatsioone õpetajakoolituses läbi mängida ja ette näha. Oluliseks saabki siinkohal õpetaja kohanemisvõime ja paindlikkus ning oskus varemõpitud „üle kanda“ (Eisenschmidt, s.a.).

Õpetaja töö efektiivsus tõuseb oluliselt esimese viie tööaasta jooksul (Increasing the Odds..., s.a.). Seda aga juhul, kui kõik toetavad tegurid on tõesti toetavad. Nagu märgib Spencer (2011), vajavad algajad õpetajad tööperioodi alguses igasugu abi. Just õpetajatevahelist koostööd, kogemuste ja ideede vahetamist ning vastastikust toetamist peetakse võimaluseks tõsta õpetaja enesetõhusust (Loogma et al., 2007).

Ei saa öelda, et raskused ja keerukad olukorrad arengule vaid pidurdavalt mõjuvad. Mõningal puhul võivad just uued ja ebakindlad olukorrad ning keerukad nõudmised soodustada õppimist ning arengut. Esialgne ebapädevusest tulenev ebakindlus võib viia protsessi eduka läbimise korral suurema enesekindluse ja võimekuseni ehk aidata kaasa kohanemisele (Ruohotie ja Korpolaan, 2008). Isiksuse kohanemisvõimest oleneb olulisel määral, millised kogemused on veel soodustava mõjuga või mis võivad arengut takistada. Algajal õpetajal on esialgu end kõrvalt keeruline jälgida ja oma tegevust analüüsida, seetõttu saab väga oluliseks kolleegidepoolne probleemide märkamine, toetus ja supervisioon.

### **1.5. Huvigruppide ootused ja käsitlused õpetaja ametist ning kompetentsidest**

Enamusel inimestel on mälestusi mõnest õpetajast, keda oma isikuomadustelt võiks nimetada „suureks õpetajaks“ ning kelle mõju on ulatuslik. Samas on neid nõ „hea õpetaja“ omadusi äärmiselt keeruline mõõta ja veelgi keerukam on ennustada, millisest inimesest saab edukas õpetaja (Increasing the Odds...s.a ). 2012. aastal parima õppejõu auhinna saanud TÜ Pärnu kolledži lektor Tiina Maripuu toob välja oma edu põhjused: leebe künism, range tolerant, selge kommunikatsioon ning lihtsad reeglid. Tema arvates peab hea õpetaja igas tunnis suutma anda atraktiivse etenduse (Merisalu, 2012).

Kuigi õpetajatöö peamine eesmärk on olla hea õpetaja, on erinevate huvigruppide ootused õpetajale siiski pisut erinevad. Õpetajarolli defineerimine sõltub suuresti sellest, kes

seda teeb - õpetaja ise, lapsevanem, koolijuht või laiem üldsus. Sagedamini nimetatakse õpetajat nõnda - õppimise vahendaja, käitumise kontrollija, distsipliini tagaja, õpilase usaldusisik, hindaja, lapsevanema asendaja, õppekava koostaja, koolikollektiivi liige. Lisaks võib õpetaja olla ühiskondlikus mõistes oma ala ekspert, sotsiaalsete muutuste agent või avalik teenistuja (Kreitzberg, 2000).

Seaduse järgi on õpetajalt nõutav pädevuspagas väga laiaulatuslik. Kõik need pädevused on tähelepanu all Eesti Vabariigi õpetajakoolituse eesmärkide seadmisel, kus alus-, põhi-, üldkeskhariduses, kutse- ja kõrghariduses (sh eripedagoogid) ning huvihariduses on ühtsed õpetajakoolituse raamnõuded (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000). Lisaks pedagoogilistele pädevustele moodustavad väga olulise poole interdistsiplinaarsed oskused: suhtlemis- ja koostööoskus, enesemotiveeritus ja motiveerimine. Seejuures eriti rõhutatakse õpetaja eneseanalüüsi ehk refleksioonioskust, iseseisva otsustamise võimet ning vastutustundlikkust (Eisenschmidt, 2005).

Kutseõpetaja töö erisust rõhutades on kutseõpetaja kutsestandardis toodud välja, et lisaks suurepärasele ainetundmisele oskab kutseõpetaja arvestada õppeasutuse töökeskkonna- ja korraldusega, suunab õppeprotsessi ning toetab ka õpilase isiksuse arengut (Kutsestandardid, 2012). Seadusest tulenevalt peab kutseõpetaja oskama õpetada ainet lähtuvalt tänapäevastest nõuetest ning lõimima seda üldhariduslike ja teiste aineoskustega ning praktikaga (Õpetajate koolituse raamnõuded...2000).

Arvatavasti pole tööle asuv algaja õpetaja valmis koheselt kõiki neid ootusi ettenähtud ulatuses ja kvaliteedis koheselt täitma. Nimetatud nõuete vastavuse tagamiseks vajab õpetaja aega, et kohaneda ja jõuda selgusele teda ümbritseva töökeskkonna toimimisreeglites.

Keerukamaks teeb olukorra veelgi kutseõppeasutuste mõningane erinevus tavakoolist, millega võrreldes on kutsekooli õpilaskontingent varieeruvam ea ja taseme poolest. Samas õpirühmas võivad olla alaealised ja ka juba päris eakad õpilased ning selline situatsioon eeldab õpetajalt väga paindlikku lähenemist, võimet märgata erisusi ning oskust lähtuvalt õpilase vajadustest valida kohased õpetamismeetodid (Leppik, 2002). Kutseõpetaja peab suutma arvestada õpilaste multikultuurilisusega igas mõttes.

Pole põhjust kahelda, et õpetaja, kui kooli võtmeisik, mõjutab õpilase arengut ja käekäiku nii läbi oma professionaalsuse kui ka inimlik omaduste (empaatia, sallivus, heatahtlikkus jne). Eduelamuse kogemine, sotsiaalsete oskuste ja ajastukohaste väärtushinnanguteni kujunemine, üldine toimetulek, moraalne areng ning sellest lähtuvalt ka õppija minapildi kujunemine on otsesel või kaudsel moel õpetaja tegevusest mõjutatud (Sutrop, 2009; Tiko, 2010). Õpetaja

eeskuju õppija käitumise ja väärtushinnangute kujunemisel on kahtlemata väga suur. Enda kogemusest nii õppija kui õpetajana toob autor esile, et mõningates olukordades on õpetaja üldpädevused ja inimlikud väärtushinnangud isegi olulisemad kui väga hea aine või eriala tundmine.

Lisaks täiskasvanud õppijatele õpib kutsekoolides ka alaealisi õpilasi, kelle vanematel võivad õpetajatele olla omad ootused. Tiko (2010) toob välja oma uurimustöö põhjal, et lapsevanemad ootavad õpetajalt sõbralikkust, hoolivust, igale õpilasele suunatud tähelepanu, kuid kindlasti ka järjekindlat ja nõudlikku õpioskuste kujundamist ning turvalise keskkonna loomist koolis. Eriti keerulisse situatsiooni satub õpetaja aga juhul, kui ühiskond lisaks heale aineõpetamisele ootab temalt lisakohustusena ka kodus lahendamata probleemidega tegelemist. Selliste ootuste täitmine nõuab õpetajalt oma tegevuse mõjude sügavat teadvustamist ning õpetaja enese isiksuse pidevat arengut. Õpetajatele esitatavad vastuolulised, segased ning nende võimeid ületavad nõudmised, kohustused ning õigused on tasakaalust väljas ja sellele vaatamata on õpetajate suunas kriitika üsna sage. See tekitab kõigis osapooltes segadust ning taolises situatsioonis ei suuda õpetajad ka sageli oma töökohustusi rahuldavalt täita (Kreitzberg, 2000).

OECD ülevaates viidatakse sellele, et Eestis on tulevastel kutseõpetajatel õpingute ajal vähene praktiseerimise võimalus reaalses töökeskkonnas. Tuuakse esile koolituse liigset akadeemilisust, keskendumist üldainetele ja ning teooria ja praktika seotust. Lisaks eelnevale märgitakse, et tulenevalt õpetaja ameti madalast mainest ja kõrgetest nõudmistest on keeruline noori õpetajaid kooli tööle meelitada (Aru ja Valdma, 2001).

## **1.6. Tööga rahulolu ja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös**

Kõikide erialade esindajaile, kes tegelevad inimestega, on vajalikud sarnased kompetentsid - suhtlemise, koostöö ning motiveerimise oskused (Eisenschmidt, 2005a). Seejuures eriti olulise tähtsusega on, kuidas õpetaja ise oskab enda tööd ja arengut analüüsida ja reflekteerida. Algaja õpetaja jaoks võib osutuda küllaltki keeruliseks leida õiged võtted nii õpetamiseks kui ka õpilase isiksuse kujunemise suunamiseks, sest iga situatsioon on uudne ja inimesed erinevad. Kõigile probleemidele ei leia lahendusi ei käsiraamatutest ja alati ei oska ka kolleegid nõu anda.

Paljudel juhtudel sõltub lahenduste tõhusus või objektiivsus iga õpetaja isiklikust teadmiste- ja kogemustepagasist, isikuomadustest ning pedagoogika ja psühholoogialastest teadmistest (Eisenschmidt, 2003). Ebameeldivad situatsioonid võivad algajas õpetajas

tekitada üha suurenevat ebakindlust ning mõju töövõimele ja –kvaliteedile. Et ei tekiks sellist „nõiaringi“, peetakse vajalikuks kolleegide või mentori abi, et suunata algaja õpetaja tähelepanu asjadele, mida ta ehk ise ei pruugi märgata.

Mustmaa (2006) märgib oma uurimustöös, et vaid üks õpetaja 202-st küsitletust pidas õpetajaametit prestiižikaks. Rahvusvahelise uuringu TIMMS 2003 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) tulemustest on selgunud, et Eesti õpetajad olid kõige vähem rahulolevad oma tööga (Ruus et.al., 2008). Kui töökeskkond ei ole sobiv (sh pikad tööpäevad ja rohkesti tunniväliseid kohustusi, jäik ja ebaõiglane suhtumine juhtkonna poolt), siis isegi kõige optimistlikumad õpetajad „põlevad läbi“ või ei ole oma tööga rahul ning muutuvad demotiveerituks. Üheks peamiseks rahulolu allikaks oma töös peavad õpetajad häid suhteid õpilastega, nende suunamist ning võimalust näha neid arenemas. See loob rõõmsa ja positiivse õhkkonna, mis omakorda motiveerib ja tõstab tööga rahuolu (Lam ja Yan, 2011).

Et enda tegevusega rahul olla, peaks õpetaja tajuma enda tegevuses kas edu või arengut. Arenev õpetaja peab suutma reflekteerida, see tähendab ausat enesesse ja enda tegevusse süüvimist ning küsimusi „Kui hästi ma seda tegin?“, „Kas ma suudan veel paremini?“ Efektiivne õppimine ei saa toimuda ilma reflekteerimiseta (Spencer, 2011), mille üheks aluseks peaks olema kolleegidelt, õpilastelt ja mentorilt saadud tagasiside (Eisenschmidt, 2003). Just kogenumate kolleegidega koostöö aitab algajal õpetajal professionaalselt areneda (Anhorn, 2008). Algajad õpetajad peaksid saama esimesel aastal tagasisidet kogu oma tegevuse kohta klassiruumis, seda nii õpetamismeetodite ja ka klassi distsipliini juhtimise valdkonnas.

Õpetajatena tööd alustanud võiksid omada suuremat aktiivsust taotlemaks oma tööle nii õpilastelt, kolleegidelt kui ka lapsevanematelt tagasisidet. Toetav ja positiivne tagasiside soodustab õpetaja eneseusalduse ja –kindluse kujunemist, paremat toimetulekut ning professionaalset arengut. Seevastu pidev negatiivne kogemus ja tagasiside võivad takistada tõhusat reflektsoonioskuste kujunemist ning algaja õpetaja kohanemist (Eisenschmidt, 2003).

## 2. Uurimistöö metoodika

### 2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Käesolevas uurimistöös on vaatluse all algajate kutseõpetajate kohanemine esimesel tööaastal nende endi hinnangul, eesmärgiga selgitada välja kutsetööle asumisel sagedamini ilmnevad probleemid ning nende endi poolt nähtavad ja pakutavad lahendusteed. Töö autor, omades analoogset alustava õpetajana kutsekoolis kohanemise kogemust, soovib uurimustöö tulemusi edasises kutsetöös kasutada uute algajate õpetajate toetamise tegevustes.

Käesoleva bakalaureusetöö käigus viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Antud meetod võimaldab eeskätt isikutasandil avada ja käsitleda kohanemisprotsessi sisulist poolt. Kvalitatiivse uurimisviisi eesmärgiks ei ole kinnitada või kontrollida juba olemasolevaid teooriaid ja teha üldistusi kogu sihtrühmale, vaid pigem leida detaile, tähendusi ning isiklikke hinnanguid, mida uurimustes osalejad oma kogemustele ja sündmustele omistavad (Laherand, 2008).

Uurimustöös püütakse leida vastused järgnevatele küsimustele:

- kuidas kirjeldavad algajad õpetajad oma ettevalmistust tööle asumiseks õpetajana (varasemad kogemused, ettekujutus erialast);
- kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi koolisüsteemis ja missuguseid probleeme sellega seoses esineb;
- missuguseid lahendusvariante või ettepanekuid pakuvad algajad kutseõpetajad, et muuta algaja õpetaja kohanemisprotsessi sujuvamaks.

### 2.2. Valim

Valim koosneb neljast kutseõppeasutuses töötavast õpetajast (kõik naissoost), kes õpetavad kutsekoolis eriala-aineid.

Kuna kvalitatiivse uuringu eesmärk on jõuda väikese hulga inimeste isiklike kogemuste uurimise, kirjeldamise ja tõlgenduste kaudu väga personaalsete maailmapiltide avamiseni (Laherand, 2008), siis arvestades bakalaureusetöö mahtu, on see valim piisav, et saada antud teema kirjeldamiseks vajalik kogus infot.

Antud uuringus osalevate uuritavate valiku kriteeriumiteks olid:

- a) on töötanud kutseõpetajana 1-2 aastat;
- b) on varem kutsekoolis omandanud mõne eriala;
- c) omandatud või omandamisel kutseõpetaja kutse kõrgkoolis;



d) vähemalt poole kohaga töökoormus koolis.

Kõik valimis osalenud vastasid eelpool toodud nõuetele. Kolm uuritavat olid õppinud eriala samas koolis, kus nad hilisemalt kutseõpetajana tööle asusid. Üks uuritav oli lõpetanud küll sama eriala, kuid teises kutsekoolis. Ühelgi intervjuueeritud õpetajal ei olnud varasemast ajast koolis õpetajana töötamise kogemust. Üks uuritavatest oli intervjuueerimise hetkel lõpetamas Tartu Ülikooli kutseõpetaja eriala (2012. juunis), ülejäänud kolm omandasid sama eriala.

Pöördumine uuritavate poole toimus telefoni või e-kirja teel. Kuuest kontaktist neli andsid nõusoleku osalemiseks, ülejäänud kaks põhjendasid oma eitavat vastust ajapuuduse ja sooviga mitte jagada oma vastavaid kogemusi viidates tööandjast olenevatele põhjustele.

### **2.3. Mõõtevahendid ja andmete analüüsi meetodid**

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas intervjuueeritavatele paindliku vastamise viisi ning tagas uurijale sisulised ja põhjalikud andmed.

Ettevalmistavas protsessis koostas uurija lähtuvalt töös püstitatud kolmest uurimisküsimusest intervjuu toetamiseks raamküsimustiku (vt lisa 1), mis koosnes viiest põhiküsimusest ja lisaküsimustest. Enne intervjuude tegemist arvestas uurimustöö autor võimalusega, et persooniti võib intervjuude läbiviimine kujuneda struktuuri mõttes erinevaks ning küsimused ei pruugi täpselt samas järjestuses olla, kuivõrd iga intervjuueeritav võib omada soovi käsitleda vastamisvõimalusi individuaalsemalt. Igal isikul võib olla oma lähenemine ja nägemus enda kohanemisprotsessist, sealt tulenevalt ka erinevad tõlgendused ja vastused küsimustele. Intervjuueerimisel kasutatud avatud küsimused komplitseerisid mõnevõrra andmete analüüsi ja selle tulemustes võimalike ühisjoonte leidmist, kuid tagasid kokkuvõttes uurijale asjakohase, sisulise ja unikaalse materjali.

Intervjuud tehti nelja algaja õpetajaga ajavahemikus 2011. november kuni 2012. september. Uurimistöö intervjuude andmete töötlemine, tulemuste kirjutamine ja töö vormistamine toimus perioodil oktoober 2012.- mai 2013.

Intervjuud lindistati diktofoniga ja saadud helindid võimaldavad materjali taasesitamist. Eelnevalt lepidi kokku intervjuude orienteeruv ajakulu mahus üks tund. Intervjuueerija selgitas enne intervjuu tegemist uurimistöö eesmärgid ja tutvustas kavandatud küsimusi rõhutades, et intervjuueeritava poolt jagatud teabele ja andmetele tagatakse uurimustöös anonüümsus.

Kõik lindistatud intervjuud transkribeeriti, mille tulemusel saadi kokku 45 lk teksti. Intervjueeritavad said peale transkribeerimist tutvuda dokumenteeritud materjaliga ning andsid nõusoleku antud materjali kasutamiseks uurimistöös. Transkribeerimisel märgiti üles kogu kõneldud tekst. Seejuures ei toodud eraldi välja pause, erilisi rõhke ja muud sellist, sest antud uurimustöö konteksti arvestades ei pidanud autor seda oluliseks. Antud töös esitatakse intervjueeritava poolt edastatud originaaltekstidest info kaldkirjas, isikute eristamiseks on rakendatud varjunime ehk pseudonüümi meetodit.

Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Korduvalt transkriptsioone lugedes märkis uurija sarnase sisuga lõigud (laused) koodidega. Lähtuvalt koodide üldistamise ja võrdlemise tulemustest moodustati koodidest alamkategoriad ja neist omakorda põhikategoriad, mis olid järgnevad:

- ettekujutus õpetaja tööst ja ametikohast;
- tunded ja emotsioonid;
- probleemid ja raskused,
- juhendamine ja suhted kolleegidega;
- soovitusel koolile ja uutele õpetajatele.

Põhikategoriate all moodustunud 13 alamkategoriat on töös esitatud uurimistulemuste peatükis eraldi pealkirjade all. Intervjuude analüüsist moodustus kategoriseeritud materjali kokku 20 lehekülge.

Tulemuste reliaabluse tagamiseks kaasati intervjuude andmete kodeerimisprotsessi lisaks töö autorile veel üks antud valdkonna spetsialist.

### 3. Uurimistulemused

Töö eesmärgiks oli uurida algajate õpetajate nägemust ja arusaamu enda kohanemisprotsessist esimese tööaasta järel.

Intervjuude tulemuste põhjal toob töö autor välja peamised probleemid algaja õpetaja kohanemisel. Uurimistöö käigus saadud tulemusi võiks käsitleda kui olulist infot, arvestades seda edaspidi nii mentorite koolitamisel, õpetajakoolituses kui ka infoks koolidele, et muuta algajate õpetajate kohanemist ja professionaalset kujunemist tõhusamaks.

Uurimistulemuste analüüsimisel moodustati 5 põhikategooriat ja 13 alamkategooriat. Järgnevalt esitatakse kategooriate kaupa olulisemad tulemused. Intervjueeritavate tekst on välja toodud kaldkirjas. Osalise teksti puhul on puuduoleva teksti asemel märgitud /.../

#### 3.1. Ettekujutus õpetajatööst ja valmisolek tööle asuda

##### 3.1.1. Kooli sattumine. Ettekujutus õpetaja tööst, eelnevad töökogemused.

Vaid üks neljast õpetajast kandideeris ametlikult ja osutus ka valituks, teised said töökoha tänu varasematele tutvustele. Üks intervjueeritavatest mainis, et oli isegi üllatunud, et teda juba siis kutsuti õpetajaks, kui ta veel ise õppis.

*Riin: „Ma pean siinkohal ütlema seda, et põhimõtteliselt koolipingist. Viimasel kursusel juba ja siis öeldi, et tule õpetama.“*

Ettekujutus õpetajatööst ja teadlikkus õpetaja ametikohustustest osutusid väga erinevaks. Keegi neljast küsitlusest ei omanud enne nüüdset töökohta õpetajana töötamise kogemust. Samas olid neil kõigil kutsõppeasutuses õppimise kogemus ning seetõttu oldi koolidega pisut tuttavad. Intervjueerimise hetkel olid kaks õpetajat lõpetanud Tartu Ülikooli kutseõpetaja eriala, ühel õpetajal olid õpingud pooleli ning üks õpetaja läks tänu õpetajana tööle asumisele ka õppima. Kõik õpetajad aga töötasid ja õppisid mingi aja paralleelselt.

Küsitletud õpetajad mainid, et enne tööleasumist ei olnud neil põhjalikumalt praktilist kogemust. Samas märgiti ka seda, et üldiselt oli ettekujutus olemas ja see sarnades reaalsele olukorrale ning et kool oli tuttav.

*Mona: „Siis ega ta laias laastus palju ei ole muutunud, see süsteem /.../ see käib samamoodi nagu vanasti nii ka praegu.“*

Vaid ühe õpetaja jaoks oli reaalne olukord kõige vähem sarnane sellega, kuidas ta oma tööd ette kujutas:

*Mari: „Ega ma ei taju siia maani/.../ (ettekujutus tööst). Ma kujutasin, et see on nagu poole kergem see töö/.../ aga tegelikult on mul niipalju lisatööd. Et ma saaksin niiöelda üldse tundi anda. Sest minu eriala on ju praktiline. Praegu ma mõtlen, et tegelikult lihtsam on olla lihttööline kui õpetaja. ....kell kukub ei ole mingeid kohustusi.“*

Intervjuude käigus tuli välja mitmeid uusi nüansse, millega algajad õpetajad eelnevalt polnud osanud arvestada. Mainimist leidis asjaolu, et mitteõpetamisega seotud tegevust oli väga palju, et õpetaja peab olema kursis paljude väljapoole eriala jäävate teemadega. Tõsteti esile ka hindamise, päevikute täitmise ja töökavade koostamise keerukust.

*Mona: „/.../Et õpetaja peab olema laia silmaringiga ja nägema, et üheks tegevuseks on mitu erinevat viisi.“*

Rõhutati, et reaalne koolielu osutus oluliselt teistsuguseks sellest ettekujutusest, mis saadi akadeemilises koolituses ja seetõttu ei õnnestunud saadud teadmisi esimesel tööaastal parimal moel alati rakendada. Pigem seostati oma tööd enda varasemate õpingutega ja sellest ajast meenuvate õpetajaeeskujudega või praeguste kolleegidega. Mõnede õpetajate tunde käidi vaatlemas ja sealt saadi ideid enda tundide jaoks.

*Elle: „Eee, tegelikult ei olnud kasu (ülikoolis õppimisest). Ütleme nii, et ülikoolist on kasu olnud, aga töökava koostamisel ei olnud, sest töökavas sa lähtusid ikkagi reaalsest olukorrast.“*

Erinevalt teistest mainis üks õpetajatest, et vanematelt kolleegidelt ei ole midagi õppida, et pigem tuleks midagi muuta, ise areneda ning leida uusi võimalusi õpetamiseks.

*Riin: „Ma olin ise koolipingist tulnud (õpilasena), ma teadsin väga palju asju, mis puudused on, mis kõik tuleks teisiti teha ja põhimõtteliselt selle mõttega ma läksingi, et ma teengi nüüd paremini, kui mind on õpetatud/.../ Et me nagu ei leidnud, et meil oleks neilt midagi õppida.“*

### 3.1.2. Koolipoolne informeerimine.

Intervjuudes kõige enam rõhutamist leidnud probleemiks kujunes see, et kooli poolt anti väga vähe infot õpetajate tööülesannete ja üldse koolisüsteemi toimimise kohta. Õpetajate sõnul tekkis neil seetõttu erinevaid probleeme kohustuste täitmise ja üritustel osalemisega seoses. Kuna mõned õpetajad asusid tööle alates teisest veerandist, siis ei olnud neil võimalust osaleda algajatele õpetajatele ettenähtud kahenädalases tutvustusprogrammis ning sellega seoses märgiti ebakindlust ja teadmatust.

*Mona: „Kõige raskem oligi orienteeruda selles süsteemis, millest absoluutselt ei räägitud, kõik võtsid seda iseenesest mõistetavalt. Ei seda üldist süsteemi või nagu seda koolielu ei tutvustatud absoluutselt/.../. Aga tööalaseid juhiseid küll ei antud. /.../et ma ei osanud selles alguses üldse orienteeruda. Et see millest ma osa ei võtnud, et see ei tulnud meelega ignoreerimisest vaid ma ei teadnud, et teadmatuses pigem. /.../minu jaoks oli see kõik nagu nii võõras ja ma ei tea, kuidas seal kõik käib/.../ ja isegi maja.“*

Selgus, et paljuski pidid õpetajad ise välja mõtlema, mille alusel töö koolis käib, kuna ei leitud konkreetseid töökavasid või vajalikke dokumente, puudus info kes ja millistel koosolekutel peab osalema. Märgiti ka veel, et ühel hetkel oli vaja esimesse tundi minna, ilma et keegi oleks enne vestelnud või nõu andnud kasvõi klassis olevate seadmete või kasutada olevate õppevahendite osas.

### **3.2. Emotsioonid ja tunded**

#### **3.2.1. Teadmatus, hirm ja jt negatiivsed tunded.**

Oma esimese tööaasta meenutamisel kasutasid õpetajad rohkesti tunnete ja emotsioonidega seotud väljendeid. Kõige enam leidis märkimist teadmatus, hirm, ebakindlus, segadus, et mida ja kuidas teha ning seda eriti tunni läbiviimisega seoses. Kardeti, et kuidas õpilased üldse vastu võtavad ja kas õpetaja suudab end piisavalt kehtestada. Üks õpetajatest mainis koguni, et tundis kogu esimese aasta jooksul hirmu ja ebakindlust tundi minna.

*Mona: „Jah, et mul oli kõik nagu nii uus ja ma ausalt öeldes ei teadnud, et mida ja kuidas ma õpetama hakkan. /.../Et võib olla seda ma nagu natuke kartsin, et ma ei suuda nagu nii hästi nagu ennast kehtestada /.../Segadust oli alguses ikka päris palju /.../. Enda peas oli ka palju segadust.“*

*Riin: „/.../ selline iseotsimine kogu aeg.“*

#### **3.2.2. Õpetajatöö positiivsed elamused.**

Esimene aasta ei möödunud üldsegi mitte vaid negatiivsete meenutuste valguses, vaid leiti ka positiivseid ja innustavaid nüansse. Intervjuude vastustes märgiti rahulolu, valmisolekut väljakutseteks, tegutsemistahet. Toodi välja häid suhteid õpilastega, samuti erinevate uute ülesannetega iseseisvalt toimetulekut. Lisaks tundsid õpetajad, et uued olukorrad on hea väljakutse ja miks mitte proovida.

*Mona: „See õpetajatöö iseenesest ei tekitanud minus mingisugust hirmu. /.../. Et siis ma sain sellega nagu hakkama (töökava koostamine). /.../Aga kui tagasi vaadata selle aja peale, siis ma olen ise ikkagi kõigega hakkama saanud....aga suures ulatuses olen ikkagi ise.*

Positiivsena saab samuti märkida seda, et vaatamata mainitud raskustele ja probleemidele, ei plaaninud ükski õpetajast ametit vahetamist.

*Mona: „/.../Jah, ei selliseid hetki, mil ma oleks mõelnud, et ei taha enam, ei olnud.“*

### 3.3. Probleemid ja raskused

#### 3.3.1. Koolikorralduses ja –süsteemis orienteerumine.

Õpetajate jaoks oli alguses keeruline orienteeruda nii suures koolihoones, koolisüsteemi kui ka õppeprotsesside korralduslikus pooles. Ilma mentorita õpetajad olid tihti segaduses, et kelle poole üldse taoliste probleemidega pöörduda. Samuti öeldi, et koolikollektiiv oli väga suur ja isegi nägupidi oli esilagu keeruline kõiki meelde jätta.

*Elle: „Puudus ülevaade, kelle poole pöörduda. /.../ei osanud selles (süsteemis) orienteeruda. /.../maja on suur ja ei tea kus mis asub.“*

*Riin: „Kõik nagu tegutsesid nii, et ei olnudki midagi aluseks ja polnud ju mitte mingisugust õppekava /.../Lihtsalt lampi! /.../Kuidas ma lähen tundi?“*

Segadust tekitas ka vajalike dokumentide – töökavade koostamine, päevikute täitmine ja kuna puudusid õpetaja töökavad siis polnud ka hindamisel millelegi tugineda. Probleeme esines ka oma osakonna õpetajate hierarhiast ülevaate saamisel, nt uued õpetajad ei teadnud, kes on osakonna juhtivõpetaja.

*Mona: „Aga näiteks seda ma ka ei teadnud, et kuidas päevikut täita. /.../ Aga ma just mõtlen seda, et kui palju neid arvestuslikke hindaid..., arvestusi võiks nagu ühes selles perioodis teha, et sellest nagu ei räägitud.“*

#### 3.3.2. Tundide ettevalmistamine.

Kaks peamist faktorit, mida toodi tundide ettevalmistamise juures välja seondusid õppematerjalide ja ajaplaneerimisega. Intervjueeritud õpetajad kurtsid, et nende eriala spetsiifilisust arvestades ei ole eestikeelseid valmis õppematerjale ja enamus tunnimaterjale tuli ise ette valmistada. Ehk õpetajate jaoks tähendas see nullist alustamist. Loomulikult võttis see väga palju aega ja oli ka keerukas. Lisaks oli õpetajate jaoks esialgu raske arvestada, kui palju aega võtab mingi osa ettekandmine või näiteks kui mitu slaidi võiks üheks tunniks planeerida.

*Riin: „Mma ütlen, et materjali oli väga vähe. Internetist ja raamatutest ja noh see, mis siis nii öelda oli, M- i käest saadud ühtteist. /.../Aja planeerimine oli küll väga raske, et tunni planeerimine ses mõttes, et ma nüüd teaks, et kas mul sinna nüüd kulub tund aega või kaks tundi, et noh alati pidid nagu väga palju olema ettevalmistanud selleks.“*

### 3.3.3. Tundide läbiviimine.

Intervjuudes rõhutasid õpetajad erinevaid faktoreid, mis tunni läbiviimist segasid või nende jaoks ootamatud olid. Võõras keskkond ja uued õpilased, liiga suur auditoorium, vähene kogemus rääkida mitmeid tunde järjest, osade õpilaste jutukus, tunnimaterjali vähesus või siis hoopis, et on liiga palju ettevalmistatud ja püüti kõike ühekorraga ette vuristada. Klassiruumi ootamatu vahetamise tõttu tekkinud segadus oli häirivaks faktoriks mõnegi õpetaja puhul.

Õpetajad hindasid oma tundide läbiviimist küllaltki kriitiliselt ning samas märkisid ka ära, mis nende arvates võis valesti olla.

*Elle: „Et...et maru tahad, neid teadmisi maru hoolega anda, aga siis vaatad, et see ajab tegelt pea neil veel rohkem sassi.“*

Intervjuudest selgus, et õpetajad olid esialgu segaduses, mida ja kui palju õpetada ja ei omanud kindlustunnet, kas õpilased neist aru saavad. Väideti, et rohke materjali hulga püüti mõnel korral kompenseerida oma ebakindlust ja vältida olukorda, kus neil justkui polegi midagi rääkida õpilastele. Õpetajate endi sõnul tahtsid nad korraga hästi palju õpetada ja kõike seda, mida ise teadsid, õpilastele edasi anda.

*Riin: „Tahtsid kõike anda, aga eksju...aga /.../noh see kasutegur mis õpilasteni jõudis, ma ei kujuta ette seda hästi.“*

Õpetajad arvasid, et erialaselt on nad küllalt pädevad, kuid puudustena märgiti, et esialgu ei kasutatud tunnis õpetajakoolituses õpitud pedagoogilisi võtteid (nt tunni sisse- ja väljajuhatamine, kokkuvõtete tegemine jne).

*Mari: „Jah, et noh oma ainet ma arvan tunnen hästi, sest vaata noh ma käisin koolis ja olen mitmetel koolitustel käinud. /.../ et kas ma üldse suudan, noh niimoodi seda ainet anda, et neil on põnev ja et nad kuulavad.“*

Samuti tõid kõik õpetajad välja selle, et puudus kogemus pikalt rääkida ning et seetõttu kujunesid loengud sageli teemade poolest hüplikeks ning kaootilisteks. Ka õpilaste vähest kaasamist mainiti. Et kui õpilased hakkasid rohkesti küsimusi esitama, siis said õpetajad aru,

et midagi on valesti- kas räägiti liiga kiiresti või ebaselgelt. Positiivsena tajuti oma vigade kiiret avastamist ja tunnistamist ning ilmnunud olukordadele otstarbekate lahenduste leidmist.

*Mona: „Ma arvan, et tegin seda valesti, et ma liiga palju mõtlesin iga sõna üle, mis ma nagu tahtsin öelda. Kui ma sinna tundi lähen, siis ma pean olema selle aine lainel ja ma ei tohi millelegi muule mõelda. Et kui ma millelegi muule hakkam mõtleme, siis mul läheb mõte ära ja kõik läheb meelest ja sassi. /.../nüüd tagantjärele mõeldes, et see on nagu suhteliselt keeruline. ...siis ma mõtlesin rohkem sellele olukorrale, kuigi ma oleks pidanud mõtlema sellele, et mida ma teen.“*

Märgiti, et alguses puudus ajataju ja et ajaplaneerimine tundide osas oli väga problemaatiline. Ka üldine ajaplaneerimine st pikemas perspektiivis oli õpetajate jaoks raskusi tekitav, et kui palju aega kulutada tunnivälistele tegevustele, kui palju tööde kontrollimisele või hoopiski enda isiklikule elule.

*Mona: „Jah et sai, lihtsalt ei oska ette kujutada kaua ma seda räägin, see kuus tundi eksole, ja need rühmatööd, et mõnikord võttis rohkem aega mõnikord ma improviseerisin, andsin neile lisatülesandeid. /.../ Jah, alguses jäi nagu aega üle. Võib olla oli asi selles, et ma võib olla olin sellises pabinas, et ma liiga kiirelt vuristasin ette. Õpilased ei saanud sõna ja ei tekkinud sellist diskussiooni. Et see oli viga ja sellest ma sain pärast aru.“*

Intervjuu tulemustest tuli ühe nüansina esile veel hindamise keerukus algaja õpetaja jaoks, mõne õpetaja arvates koguni kõige raskem tegevus koolis. Uutele õpetajatele ei olnud kooli poolt koostatud juhendeid, mistõttu puudus neil võimalus iseseisvalt uurida, millal tuleb hinded sisse kanda, millist hindamismeetodit kasutada – kujundavat või eristavat jne.

*Mona: „Aga... noh, võibolla kui see hinnete pool et, et võib kuidas hinnata, et see tekitab raskusi. Aga peale hinnete on ka tähed, mida panna. Et just selles, suhtes, et kuidas seal nagu pandi...“*

### 3.3.4. Kohanemine ja õppimine.

Esimese aasta lõpuks tundsid õpetajad end palju kindlamini. Valdavalt tajuti endid kolleegide poolt omaks võetuna. Lõpphinnangutes mainiti, et kokkuvõttes midagi väga negatiivset esimese tööaastaga seoses ei olegi (kuigi eelnevalt toodi välja erinevaid probleeme). Isegi kui alguses tajuti probleeme, märgiti hiljem, et need polnud ületamatud raskused ja et kohaneti nii kollektiiviga, õpilastega ning kooli reeglitega. Õpetajate endi sõnul tõusis esimese aasta lõpuks just nende enesekindlus nii tundide andmise osas kui ka isiksusena üldiselt.



*Elle: „/.../ütleme, võib olla et selles mõttes ikkagi mingil määral oli raske (sisseelamise periood), kui need õpetajad, kes nagu võõrad on, et, et neid sa nagu ei tea ei tunne, aga ma ei saa öelda, et see nagu raskus on.“*

*Mona: „Jah, ütleme et kaks-kolm kuud võttis aega, et võetakse omaks (aasta lõpuks). /.../Jah, ei selliseid hetki, mil ma oleks mõelnud, et ei taha, ei olnud.“*

Vaid üks õpetaja mainis, et tunneb end esimese tööaasta kevadel siiski veel ebakindlalt, kuid siiski suhtus ka tema oma töösse optimistlikult.

*Mari: „Praegu on juba poole lihtsam, aga ikkagi.....on selline pabin sees, et..../.../ Ega ma ju ei taha ise ka jänni jääda, ma ei saa ju niiöelda kehvik olla. Ikka tuleb ise hakkama saada.“*

### 3.3.5. Tagasiside õpetaja tööle.

Õpetajate hinnangul nad ei saanud esimesel aastal piisavalt tagasisidet ei mentorilt ega kolleegidelt. Õpetajad omasid ootust just analüüsiva ja arutleva tagasiside osas. Ootustepärase tagasiside puudumine tekitas õpetajates teadmatust ja ebakindlust. Õpetajad ise arvasid, et nad tegid oma tööd hästi aga siiski väljendati kahtlust, et kas teistele see ka nii tundub.

*Riin: „Alguses küll ei olnud....(tagasisidet.) Aga minuni ei jõudnud selles suhtes ei jõudnud kunagi mitte midagi/.../Aga et oleks keegi kolleegidest öelnud (tagasisidet), seda ei olnud /.../ Ütleme need samad messid, mis me tegime. Ei tegelt ei olnud midagi, eks me ise L.-ga kiitsime ennast.“*

Samas tõid õpetajad välja, et see vähene tagasiside mis nendeni jõudis oli siiski positiivne. Kindlasti on see algaja õpetaja jaoks väga motiveeriv ning annab jõudu kõigi raskuste kiuste siiski edasi tegutseda.

*Mari: „No kui me käisime, nõ nüüd Slovakkias võistlustel, siis ma sain küll paarilt õpilaselt väga head tagasisidet. /.../ Aga tundides, enamjaolt ikka sai positiivset tagasisidet.“*

*Riin: „Ja no ütleme, et selle kaugõppe kohapealt oli see, et nad olid väga rahul tegelikult/.../. Ütleme tagasisidena see, et nad tahavad minuga jätkata /.../. Ja ma ütlen, et kui nad päriselt lõpetasid, siis nad olid kõik väga rahul.“*

### 3.3.6. Töökohustuste rohkus, ebaõiglane tööjaotus.

Sellele vaatamata, et vaid üks õpetajatest töötas esimesel tööaastal täiskohaga, selgus vestluste käigus, et algajate õpetajate jaoks oli esimese tööaasta koormus nende endi arvates liiga suur.

*Mona: „Et see koormus oli ikkagi päris raske.“*

Märkimist leidis ka asjaolu, et õpetajatele meelest püüti neile anda rohkem ülesandeid, kui teistele õpetajatele. Ning eelkõige selliseid ülesandeid, millega kogenumad õpetajad tegeleda ei soovinud. Õpetajad tundsid, et nende oskused ja kogemused tegelikult ei võimalda veel selliseid ülesandeid täita ning et nad oleksid vajanud kindlasti abi.

*Riin: „Pigem tekkis see olukord, kus meid hakatigi ära kasutama..... Onju, et kõik see tuligi lõpuks meie kaela, et noh ainult meie tegime, ....kõik oli lõpuks meie kaelas onju.... et mitte mingisugust jagamist enam ei toimunud. /.../sest lõpuks oligi, et igast eksamid ja mis seal olid onju, tulid kõik meie kaela ja sea lõpueksami korraldamine ja kõik sellised asjad./.../ mind põhimõtteliselt puššiti, saadeti sinna (kooliväline üritus), et mine sina.“*

### 3.3.7. Suhted õpilastega.

Suhted õpilastega leidsid märkimist kõikide õpetajate antud vastustes. Valdavalt olid õpetajad selle teemaga seoses positiivselt meelestatud ning ei leidsid, et neil polnud õpilastega seoses suuremaid probleeme. Õpetajate jutust selgus, et kõik ettetulnud probleemid või ebakõlad lahendasid nad õpilastega ise ära ning ei vajanud kõrvalt selleks abi.

*Mona: „Aga kõik nagu sellised väga lugupidavad, suhtusid ja mõni oli selline, kes proovis nagu ennast kehtestada. Mõni on selline vinguja rohkem, teine jälle ütleb. /.../Keegi koguaeg podises ja ma olin ikka suht konkreetne ja kui ma nägin, et proovitakse minust nagu üle olla, siis ma ikkagi suutsin ennast nagu kehtestada. Ja ma arvan et see mul ikkagi õnnestus ka.“*

Kuigi mainiti, et mõningatel juhtudel panid õpilased õpetaja oskused ja teadmised erineval moel proovile, siiski kokkuvõttes olid nad kevadel õpetajale hinnangut andes nendega väga rahul.

### 3.4. Juhendamine

#### 3.4.1. Mentor, juhendaja.

Õpetajad kõik mainisid juhendaja vajalikkust. Kirjeldati ka väga täpselt mida mentorilt oodatakse ning selgus asjaolu, et juhendamise sisuline pool on ülioluline. Esitatud ootuste kirjeldused võiksid aidata ka mentorite koolitajatel tõhustada mentorite väljaõpet.

*Riin : „Igal juhul ma arvan, et tegelikult see on nagu ülioluline kogu see mentorlus ja üleüldse juhendamine ka nendele, kes juba teevad tööd. /.../kui mul on juhendaja, kes mulle ette teeb asju, aga kui mul oleks kõrval inimene, kes mulle peegeldab, seda mida ma teen /.../Peegeldab, minuga suhtleb, me analüüsiks /.../ mitte me ei analüüsiks, vaid mina analüüsin tema abiga, siis ma usun, et ma oleks veelgi kiiremini ja kaugemal.... mitte see, et ta tuleb sulle näpuga näitab, mis valesti, vaid ta nõ küsimustega suunab sind, ta ärgitab sind mõtlema asjade üle - vot see on see mis aitab /.../.*

Intervjueeritavatest kahel õpetajal puudus esimesel aastal ametlikult määratud mentor. Keeruline on hinnata mentori puudumise mõju, st millisel määral nende kohanemine ja töötulemused olid kehvemad võrreldes mentorit omanud õpetajatega. Vastajad ise rõhutasid mentori vajalikkust ja avaldasid arvamust, et koolis polegi hetkel sellist sobivat inimest mentoriks.

*Riin: „Mhõhõõõ, meie koolis küll mitte (sobivat mentorit) /.../ No ma ütlen, et selliselt nagu mina seda praegu näen ja aru saan, kuidas võiks need asjad olla, sellist inimest ei ole /.../ Siis igal juhul oleks vaja praktiliselt niiöelda kõiki juhendada ja suunata pigem.“*

Kahjuks kurtsid need õpetajad, kellel oli mentor määratud, et nad polnud juhendamisega rahul. Märgiti, et kuigi mentor oli juba aastaid ise õpetaja olnud, ei osanud ta märgata algaja õpetaja probleeme või muresid ning õpetaja pidi alati ise pöörduma mentori poole. Märgiti ka, et koostöö mentoriga oli liiga pealiskaudne.

*Elle: „Ei, seda küll mitte (regulaarselt kokkusaamine) /.../ Ei selliseid analüüsisiosasid me ei teinud tegelikult. /.../Juhendaja oli ka, aga esiteks ei osanud ta kõigile küsimustele vastata.“*

Uurimustulemustest selgus mitme õpetaja jutust, et tegelik olukord koolis tööd alustavate õpetajate juhendamise osas jätab tugevasti soovida. Kõlama jäi, et esimene aasta oli justkui kompamise aeg ja õpetajad pidid ise kõigega hakkama saama.

*Riin: „Kogu aeg ise kompasid, et nagu justkui polnudki kelleltki midagi rohkem küsida.“*

Samas ei avaldanud õpetajad arvamust, et nad juhendaja puudumise tõttu tööga üldse hakkama ei saanud või väga suurte probleemidega kokku puutunud. Eriti rõhutasid kaks

õpetajat, et kuna neil mentoreid ei olnud, siis nad tegid omavahel tihedat koostööd ning tulid tööülesannetega nende endi arvates ilusti toime.

*Riin: „Ainuke kellega on, L., omavahel. Muud kedagi teist sellist ei olnud,...“*

### 3.4.2. Koostöö kolleegidega.

Teiste õpetajate või muude koolitõetajatega koostöö kohta tõid õpetajad välja erinevaid arvamusi nii positiivsete kui ka negatiivsete näidetena. Vastustest nähtub, et kolleegid abistasid tundide ettevalmistamisel ja õppematerjalide hankimisel. Saadud ütluste kohaselt nimetati erinevaid aitajaid: teised õpetajad, osakonna juhatajast kuni direktorini välja. Märgiti, et kui ise ikka abi küsisid, siis ka said.

*Mari: „Ei noh selles mõttes, kui mingi mure oli, siis ma küsisin nõ õppedirektori jah, õppedirektori käest, jah, sealt ma saan alati abi pigem. /.../ No ikka, no mõned inimesed ikka pakkusid abi. .... Jah, kasvõi materjalide osas, ongi.“*

Kuna osad õpetajad töötasid nüüd samas koolis, kus ülikoolis õppides praktikat sooritasid, siis sellest ajast tuttavad õpetajad pakkusid samuti toetust. Ning toodi välja ka, et mõnede õpetajatega tekkis kohe parem kontakt ja ka koostöö.

*Mona: „Et mul oli seal eelnev töökaaslane ja kelle käest ma sain siis nõu küsida. Aga teistest õpetajatest, oli küll üks õpetaja, kes ka mind aitas, kellega me alguses rohkem koos olime praktikatundides, tema siis mulle rääkis, mis on kohustused /.../ „*

Toodi veel välja, et kogenumate kolleegidega koostöö aitab end paremini määratlada, ehk oluline on võrdlusmoment, et mis tasemel mina nende võrreldes olen.

*Elle: „Jah, selles mõttes kindlasti ja algajale kindlasti, (koostöö tähtsus vanemate õpetajatega) et selles mõttes just nimelt, et siis sa oskad ennast ka määratlada selle tasemele, selles olukorras.“*

Kahjuks tõid õpetajad kolleegidega suhtlemise poolelt esile ka mitmeid negatiivseid tähelepanekuid. Mõni õpetaja märkis, et ei saanud kolleegidelt üldse abi ning küsides kolleegidelt õppematerjalide jagamise kohta infot, sai ta näiteks hiljem info, et sellesse küsimisse suhtuti negatiivselt. Algaja õpetaja jaoks oli see kogemus väga ebameeldiv. Tema enda sõnul edaspidi ta enam ei küsi selles osas abi. Samuti mainiti, et algajatele õpetajatele hakati põhjendamatult rohkem tööülesandeid andma.

*Riin: „/.../Pigem tekkis see olukord, kus meid hakatigi ära kasutama..... Onju, et kõik see tuligi lõpuks meie kaela, et noh ainult meie tegime, ....kõik oli lõpuks meie kaelas onju.... et mitte mingisugust jagamist enam ei toimunud.“*

### 3.5. Soovitused algaja õpetaja poolt uutele õpetajatele ja koolile

Algajad õpetajad pidasid oluliseks, et tööle asudes esmalt tutvustatakse ka kooli kui asutust, selle toimimise põhimõtteid, reegleid ja süsteemi. Vastustes esitati erinevaid ettepanekuid, kuidas algajat õpetajat kohanemisel toetada: koostada algajale õpetajale juhend, regulaarsed (arengu)vestlused nii kooli juhtkonnaga kui teiste kolleegide ning algajate õpetajatega. Olulisena toodi esile, et algaja õpetaja peaks pidama ise arengupäevikut. Kooli poolt koostatud kirjaliku juhendi vajalikkust märkisid õpetajad eelkõige dokumentide vormistamise ja asjaajamise korra selgitamise osas. Olulisena toodi esile algajate õpetajate kogemuste vahetamise võimalusi, õpetajate arvates oleksid taolised kokkusaamised motiveerivad ja toetavad.

*Mona: „Et võib-olla üks päev näiteks, kus ma lähen kooli, ta ei pea olema võõras inimene, võib-olla tõesti see sama mentor, tegeleb minuga, et ta näitab mulle kõik need ruumid, et eks ole kust midagi saab siis selle infosüsteemi, kuidas seal orienteeruda.“*

*Riin: „Ma arvan, et tegelikult peaks või võiks olla kasvõi mingisugused vestluse osad, /.../töötab mingisugune kuu aega või mingi aja tagant kutsud vestlusele ja räägiks sellest. /.../ Noh ma usun et vähemalt mingi 2-3 korda aastas peaks temaga ikka olema selline vestlus ja võtma nii öelda, et arenguvestlus just nimelt tegelikult.“*

Lisaks üldise süsteemi tutvustamise vajadusele märgiti vastustes ka, et algaja õpetaja peab saama abi ka vähemalt karjääri alguses tundide ettevalmistamise osas.

*Mona: „Ma arvan, et mõlemat (süsteemi tutvustamist, kui ka tundide ettevalmistust)/.../Siis ikkagi tuleks rääkida mõlemast. Nii tundides ettevalmistamisest kui ka süsteemist.“*

Algajad õpetajad ise olid arvamusel, et uute õpetajate kooli tööle asumine muudab juba harjumuspärasest õhkkonda ning võib tingida kooli tegevuses muutusi, kuivõrd uued õpetajad kannavad eneses uut infot.

*Riin: „Ja, et ideed eks ole, et tegelikult see inimene ta tuleb võõrana, ta näeb kooli hoopis teise pilguga, mida meie võib olla sees ei näe enam. Et noh see on võib olla selline info. /.../Sest et, just nimelt, see kes on uus inimene, tema näeb asju nii teistmoodi ja tema käest võib saada nii palju infot, mis võib aidata koolil edasi minna.“*

*Elle: „Kõik harjunud süsteemis....ja ma olen asja sassi löönud, kõik nägid veidike teise pilguga. /.../Tekitasin mingeid teistsuguseid situatsioone.“*

Intervjuude käigus küsis uurija ka kutseaasta programmis osalemise võimalustest informeerituse kohta. Saadud vastustest ilmnas, et infot ei olnud.

Uurimistöö käigus saadud tulemuste võiks käsitleda kui olulist teavet, mille põhjal välja töötada, kujundada ja korraldada alustavate õpetajate parema kohanemise tingimused ja võimalused, mis tagaksid nende tulemuslikuma professionaalse arengu.

Kuna kutseõpetajate kohanemise ja professionaalse arenguga seoses on suhteliselt vähe uurimusi, siis võiks see teema olla ajendiks ka laiemal valimil ja pikemaajalisele uurimistööle.

#### 4. Arutelu

Algaja kutseõpetaja esimesel tööaastal kohanemise kohta läbiviidud uurimuse tulemused kinnitavad teoorias ja varasemates teemaga seotud uuringutes välja toodud kitsaskohtade ja probleemide kehtivust. Uurimuse tulemusel kogutud andmetes selgusid mitmed algajate õpetajate probleemid, tähelepanekud ning arusaamad, millele tööandjate poolt pole vajalikul määral tähelepanu pööratud.

Vaatamata sellele, et kõigil algajatel õpetajatel esines esimesel tööaastal kogemuse ebapiisavusest ja kohanemise raskustest tingitud probleeme, saavutasid õpetajad siiski vajaliku enesekindluse kasvu ja säilitasid soovi valitud erialal eneseteostuse jätkamiseks.

Õpetajate kooli tööle sattumine oli kolmel juhul neljast seotud otseselt varasemate kontaktidega, kuivõrd koolid, kuhu tööle asuti, võimaldasid õpetajakoolituses osalenutele praktika läbiviimist. Töökoha valikul kujuneb reeglina määravaks töökoha lähedus elukohale. Intervjuudest selgus, et oluline valiku argument on ka kooli kui võimaliku tööandjaga isiklik kokkupuude ja kogemus.

Intervjuude tulemuste põhjal võib väita, et Eesti kutsekoolidesse õpetajana tööle kandideerimisel ei esine sellist konkurentsi, mis tingiks protsessi keerulisust ja pingelisust. Kuna Eestis pole kutseõpetajaid piisavalt ja valdkonna nõudlus ületab pakkumise, siis on enamusele ametisse soovijatest tagatud vastuvõtt, mistõttu sisulist oskuste ja teadmiste testimist ning hindamist ei peeta koolide poolt vajalikuks rakendada. Ei saa küll väita, et intervjuueeritud nelja õpetaja kutseoskuste tase mingil määral nõutavale ei vasta, kuid oluline on arvestada asjaoluga, et tööle asusid neljast kolm algajat õpetajat ilma konkursita, so koolist tehtud tööpakkumise alusel. Võrdlusena väga tugevate haridussüsteemidega (nt Soome) peavad õpetajakandidaadid enne koolis tööle asumist tulevases töökohas läbima mitmeid teste (Barber ja Mourshed, 2007). Kuna mitte kvalifitseeritud kutseõpetajate hulk Eestis on märgatavalt tõusnud ja kvalifitseeritud kutseõpetajate hulk vähenenud (27%) (Ruus et al., 2008), on seletatav ja põhjendatud koolide suurenenud initsiatiiv õpetajakoolituses osalejate hulgast personali otsingul ja värbamisel.

Kuigi enamus intervjuueeritavatest omasid praktika käigus saadud kogemust töökoha kooliga, hinnati seda siiski ebapiisavaks, kuivõrd praktika käigus ei saadud põhjalikumalt teavet koolisüsteemi ja tegevuse korralduse kohta. Lühikese praktika jooksul, mis läbitakse ülikooli õpingute ajal, ei saa tulevased õpetajad ettekujutust õpetajaameti kõikidest nüanssidest, kuivõrd praktika ei sisalda piisavalt iseseisvate tööde teostamise kohustust ja

võimalusi. Ebapiisav info kutseõpetaja ameti ülesannetest ja kooli tegevuse korralduslikest alustest ning süsteemist tingis mitme õpetaja jaoks üllatusi kohustuste suure mahu ja ajakulu osas.

Võiks ju arvata, et õpetaja peamine töö on tundide andmine, siis tegelikult suurem osa töömahust jääb väljapoole tundide andmist ning intervjuudes esitatud hinnangute kohaselt algajad õpetajad ei osanud sellega arvestada. Õpetajakoolituse liigset akadeemilisust ning vähest seotust reaalse koolieluga tuuakse välja nii Haridusministeeriumi uuringutes (Aru ja Valdma, 2001) kui ka erinevates uuringutes (Rajalo ja Vakker; 2012; Ryan, 1986, Barber, 2007). Ryan'i (1986) poolt märgitakse, et just suur paberitöö ja muude tegevuste maht on algajatele õpetajatele üllatav, sest akadeemilises koolituses selliseid teemasid üldjuhul ei käsitleta. Uurija arvates soodustab õppimise kõrvalt kasvõi osalise koormusega õpetajana töötamine kiiremat ja tõhusamat kohanemist koolieluga ning võimaldab akadeemilises koolituses õpitut rakendada kohe paralleelselt ka praktikas, mis tagab tõhusama teadmiste kinnitumise.

Kuna tööle asuval õpetajal napib kogemusi, võetakse sageli eeskuju oma õpetajatest ja kolleegidest. Kogemused, mida õppija on ise saanud nõ mudelõppe korras vaadeldes erinevaid õpetajaid, võivad osutada arengutõukeks sooviga püüda teha ise paremini (Krull, 2003). Kuna keskmiselt on igal inimesel olnud elu jooksul umbes 60 õpetajat (Ryan, 1986), siis kindlasti on kedagi eeskujuks võtta. Võiks eeldada, et kui tulevane õpetaja on näinud nii paljude õpetajate tööd, osatakse vältida nähtud vigu. Paraku selgub, et asudes ise õpetajana tööle, ei tundugi enam kõik nõnda lihtne nagu õpilasena paistis. Eisenschmidt (2005) kohaselt võib reaalse koolielu ja õpetajakoolituses õpitu vaheline ebakõla tekitada abituse ja eraldatuse tunde. Eraut (2004) märgib sellega seoses, et teiste inimeste kogemused võivad olla mingil määral abiks kohanemisel, aga areneda saab algaja õpetaja ikka läbi oma kogemuse. Kogemuste omandamise valulikkus sõltub olulisel määral inimese isiksusest ning paljudest välistest teguritest. Samas võib algaja õpetaja osutada oma töös ise kellelegi eeskujuks ameti valimisel või töö tegemisel, seega andma igal hetkel endast parima.

Nagu märgivad Eisenschmidt (2005), Lam ja Yan (2011), on koolikeskkonna, koolikultuuri mõju õpetaja arengule märkimisväärt. Seetõttu pole mõeldav, et keskkond, kus algaja õpetaja tunneb end võõrana ja info puuduses, toetaks kuidagi tema arengut. Kahjuks aga mainisid kõik küsitletud õpetajad, et nad ei suutnud esialgu üldises kooli toimimise süsteemis info puudumise või ebapiisavuse tõttu orienteeruda ning seetõttu oli raskendatud tööülesannete täitmine. Ka Anhorni (2008) poolt läbiviidud uuringust selgus, et esimese



tööaasta tunnete kirjeldustes esines mõisteid info puudumine ja isoleeritus. Autori arvates on selle probleemi lahendamisel algajal õpetajal endal võimalik rohkem tähelepanu pöörata vajaliku info hankimisele ja interaktiivsemale suhtlemisele. Samas lasub suur osa vastutusest koolil, kes otsustades pöörata suuremat tähelepanu algajatele õpetajatele, saaks tagada kooli eesmärkide saavutamiseks võimalikult tugeva ja motiveeritud personali. Alustavate õpetajate jaoks on karjääri alguses ülioluline piisavas koguses ja õige info omamine ning toetus kogu kollektiivi poolt (Boyd, 2010). Kahtlemata muudab teadmatuse ja info puudumine inimese ebakindlamaks ja tema töö kvaliteet võib seetõttu oluliselt kannatada. Kutsestandardis on toodud välja, et kutseõpetaja oskab arvestada õppeasutuse töökeskkonna- ja korraldusega (Kutsestandardid, 2012), see aga eeldab, et õpetajale tagatakse piisav ja asjakohane info ning optimaalne aeg, et kohaneda ja jõuda selgusele teda ümbritseva töökeskkonna toimimisreeglites.

45 gümnaasiumiõpetaja seas läbi viidud küsitluse tulemustes toodi peamise probleemina esile oskamatused, teadmatusest ja ülekoormatusest tulenevat stressi (Aro, 2006). Ehk polegi igapäevaselt vaja, et keegi algaja õpetaja „kätt hoiab“ või konkreetseid juhiseid annaks, vaid oluline on, et keegi aegajalt su tegemiste vastu lihtsalt huvi tunneks. Usutavasti ei saa pidada dokumentatsiooni täitmisega või asjaajamisega seotud nõuetele vastavuse probleemi selliseks, mille tõttu otsustatakse ametit vahetada, sest mõneajalise praktiseerimise järel on õpitav nii e-koolis andmete sisestamine kui ka muude vajalike dokumendihalduse nõuete ja tegevuse protseduuride järgimine.

Algajate õpetajate jaoks soovitab töö autor koolides kavandada ja rakendada spetsiaalseid programme, mis võiksid sisaldada lisaks kooli tegevuse korraldusest ja kehtestatud nõuetest ning reeglitest ülevaate andmisele ka kooli tegevuses võtmeisikute rolli kandjatega ühisarutelusid ning nõustamist. Väiksemad koolid võiksid selliseid ühisüritusi korraldada koos. Sarnaste probleemide jagamine ja koos lahendamine võib olla olulise tähtsusega kohanemisel ja tõhusal kooliellu sisseelamisel. Seda eriti juhul, kui algajal õpetajal pole mentorit.

Nii väikese valimi põhjal ei ole mõistlik teha küll üldistusi, kuid varasemate teoreetiliste seisukohtade võrreldes ilmnes antud uurimuses õpetajate suhteliselt positiivne hinnang ja meelestatus esimese aasta lõpus. Uurimusest selgus, et kõikide õpetajate jaoks ei olnud uued olukorrad negatiivse tähendusega, pigem innustasid väljakutsed tegutsema. Nagu toovad välja Ruohotie ja Korpolainen (2008), võivad uued ja ebakindlad olukorrad ning keerukad

nõudmised viia teatud tingimustes ja mõnede isikute puhul hoopis suurema enesekindluse ja kiirema kohanemiseni.

Erinevate õpetajate jaoks võib sama sündmus olla erineva tähendusega. Kui ühe õpetaja jaoks on rohkearvuline klass probleem, tekitades hirmu või ebakindlust, siis teise õpetaja jaoks võib olla vastupidi. Kohanemine on väga personaalne ja mõjutatuna välistest faktoritest antakse sündmustele erinevad tähendused. Uus olukord nõuab õpetajalt endalt suurt paindlikkust ja samas ka teiste toetust. Seetõttu on oluline, et algajat õpetajat toetatakse just lähtuvalt tema vajadustest.

Vaatamata raskustele olid õpetajate hinnangud esimese aasta tööle valdavalt positiivsed ja optimistlikud. Ryan (1986) märgib, et kuigi enamuse jaoks on esimene tööaasta suur positiivne väljakutse, siiski vähemus algajaid õpetajaid tunneb esimese aasta lõpus, et nende professionaalsus on kõrgem. Uurimustulemused aga näitasid suures osas vastupidist. Neljast õpetajast kolm mainisid, et nad olid esimese aasta lõpuks enesekindlamad ning tundsid, et on ka erialaselt pädevamad. Vaid üks õpetaja mainis esimese tööaasta kui positiivse väljakutse tunnetamist. Siinkohal võis olla, et õpetajad hindasid enda erialast pädevust, mitte niivõrd arengut pedagoogilises kontekstis. Loomulikult mõjutab ka iga isiku meelelaad ja hoiak üldiselt hinnangut hakkamasaamisele. Võis juhtuda, et valimisse sattusid üldiselt positiivsemad ja paremini kohanevad õpetajad, sest nende hoiakust võis välja lugeda, et pigem oli esimene aasta neile võimalus end proovile panna kui ebameeldiv kogemus.

Intervjueeritavad meenutasid läbi selle esimese aasta erinevaid positiivseid elamusi ning kordaminekuid. Loodetavasti hoiavad õnnestumised ja toimetuleku edu üleval nende motivatsiooni seda tööd ka jätkata, sest nagu märgib Ryan (1986), edukast tegutsemisest saadud rahulolu kaalub üles möödunud raskused ja innustab edasi tegutsema.

Uurimusest selgus, et üheks peamiseks probleemiks lisaks vähesele informeeritusele koolisüsteemis, oli õpetajate jaoks õppematerjalide koostamine ja ajaplaneerimine. Kogemuse vähesuse tõttu ei suuda algaja õpetaja adekvaatselt arvestada ja planeerida õppetunnis materjali läbimise ja esitamise ajakulu ning hinnata, milliseid materjale on vaja ette valmistada. Selle kohta pole ka õpetaja käsiraamatutest üldjuhul näiteid leida ning teiste õpetajate kogemused ei ole sageli üks-ühele ülevõetavad ja rakendatavad. Seega õpib algaja õpetaja suuresti oma kogemustest. Ehk sõltuvalt sellest, kui kiiresti keegi õpib ja kohaneb, muutub lihtsamaks aja- ja materjaliressursside planeerimine. Nagu märgib Spencer (2011), on tundide ettevalmistamine ja planeerimine osa edukast tunnist ja õpetaja tegevus täiustub vaid läbi kogemuste ja praktika. Algaja õpetaja jaoks on vähemalt esialgu aja ja vahendite

kulu arvestamine üks töomahukamaid protsesse. Seega õpetajakoolituses võiks sellele enam tähelepanu suunata just erinevaid näidisülesandeid lahendades.

Autori enese kogemuse kohaselt kulutab algaja õpetaja kordades rohkem töötunde õpilastele materjalide ettevalmistamisel kui selle materjali tunnis käsitlemisele. Alternatiivina võiks soovitada seetõttu õpilastele rohkem uurimisülesannete andmist või kolleegide kaasamist materjalide koostamise koormuse jagamise eesmärgiga. Kogenumate kolleegide nõuanded või vastastikused tundide vaatlused võimaldaksid üheaegselt nii efektiivsemat õppimist kui ka tagasiside saamist ja andmist, mis toetaks lõppkokkuvõttes koolipersonali meeskonna kujunemist, arengut ja motiveeritust. Õpetajad kurtsid, et neil kulus ettearvamatult palju aega õppematerjalide koostamisele ning tihti valmistati ette liiga suurel hulgal uut materjali, mida ei jõutud planeeritud tunniga läbida. Nagu märgib Spencer (2011) kulub iga tunni ettevalmistamiseks vähemalt kaks tundi aega ja sageli ei oska algaja õpetaja sellise ajavaruga arvestada.

Suur on osa õpetaja tööst on seotud üldise paberitöö, hindamise, koosolekutel osalemise ja muu sellisega, millest aga õpetajakoolituses vähe räägitakse ning mis tuleb uute õpetajate jaoks päris suure üllatusena.

Intervjuudes rõhutasid õpetajad erinevaid faktoreid, mis nende tunni läbiviimist segasid või nende jaoks ootamatuks osutusid, nagu näiteks võõras keskkond ja uued õpilased, häirivalt suur auditoorium, mitmeid tunde järjest rääkimise kogemuse puudumine, mõnede õpilaste jutukus ja tunnimaterjali ettevalmistamine. Näiteks kogenud õpetaja puhul ei pruugi ruumi suurus või selle ootamatu vahetamine tekitada mingit probleemi, algaja jaoks võib see aga olla häirivaks või koguni takistavaks faktoriks tunni läbiviimisel. Algajal õpetajal on ilmselgelt vähene praktiline kogemus, õpetajakoolituses omandatu on liigselt teoreetiline ning lisandub kogenemastusest tulenev ebakindlus (Eisenschmidt, 2005).

Nagu õpetajad ise märkisid, kulusid esimesed kuud õpilastega tutvumiseks, seega on sel ajal algaja õpetaja valikud tulenevad mitte eelkõige õpilase vajadusi hinnates, vaid iseenda oskusi ja võimalusi arvestades. Kõigele vaatamata oodatakse algajalt õpetajalt, et nad suudaksid valida sobivad ja tõhusad õppe- ja hindamismeetodid arvestades iga õppija eripära (Barber ja Mourshed, 2007). Kogu protsessi haaramine tervikuna võib kujuneda keerukaks, sest üldjuhul algaja õpetaja suudab keskenduda vaid hetkele ja nähtavatele aspektidele. Nad pööravad rohkem tähelepanu enda tegevusele kui õpilastele (Sisask ja Oras, 2006). Ühe õpetaja vastustest tuli see väga selgelt välja, kus õpetaja ka ise tajus, et ta tunnis jälgis pigem seda, mis ta ise teeb, mitte ei keskendunud õpilastele. Sellistel puhkudel oleks suur abi

tunnivaatlejast, kes annaks hiljem nähtu kohta tagasisidet. Kahjuks aga rakendatakse seda erinevatel põhjustel vähe ning tihti kujuneb selline töö vaid kohustuse täitmiseks, mitte sisuliseks tööks.

Õpetajate endi arvates jäi neil esialgu puudu pigem pedagoogilistest oskustest, kui eriala valdamisest. Vaatamata aga heale ainetundmisele võib algaja õpetaja siiski „rikkuda“ tunni just sellega, et tema oskused ja kogemused ei võimalda veel ainet edasi anda piisava tõhususe ja tulemuslikkusega. Liigne kiirustamine, materjalide rohkus, ajakulu vaeleinvestus ja ka näiteks ebakindlus klassiga suhtlemisel – see kõik võib arvatavasti mõjutada õhkkonda klassis ja seega õppimise kvaliteeti. Tuuakse välja (Spencer, 2011), et suure hulga infoga õpilase üle koormates ei ole tulemuseks tõhus õppimine. Paraku pole valmis kirjutatud retsepte uute ja erinevate olukordade jaoks. Nagu märgib Laurillard (2012), et õpetamine on kunst, mis nõuab suurt loovust, paindlikkust ja kujutusvõimet. Õpetaja, kellel on kõrgel tasemel sellised isikuomadused, suudab arvatavasti kiiremini kohaneda ning õpilaste jaoks on tunnid eelkõige arendavad. Kindlasti tulevad algajale õpetajale kasuks lisaks teadmistele pedagoogikast ja psühholoogiast ka varasemad elukogemused.

Alles õpetajakarjääri alustanu puhul võib olla oht, et ta õpilaste tähelepanu köitmiseks pakub ta igas tunnis välja rohkesti uusi erinevaid tegevusi ja õppemeetodeid, kuid samas jääb tegelik õppimine tagaplaanile. Arvatavasti ei piisa vaid sellest, et õpilastel on põnev. Nalja viskav õpetaja võibki õpilaste jaoks olla kõitev ja tund huvitav, kuid alati peaks fookus olema suunatud sellel, et mida õppija sellest tunnist saab. Lisaks kogemusele, peab õppija ka arenema (Laurillard, 2012).

Ühe probleemina tõstatasid algajad õpetajad endi jaoks ilmnunud hindamise keerukuse. Paraku on hindamine üks osa õppeprotsessist, mida võib küll erinevalt teostada, kuid mida ei ole võimalik vältida ega otstarbekas minimeerida. Nagu märgib ka Barber (2007), siis kõikides maailma parimates haridussüsteemides on jõudnud äratundmisele, et pole võimalik parandada seda, mida ei mõõdeta. Algaja õpetaja jaoks võib olla eelkõige kujundav hindamine keerukas, sest see eeldab siiski rohkem analüüsivõimet kui lihtsalt punktide järgi hindamise meetod. On toodud välja, et just kujundava hindamise osas oodatakse ülikooli koolitajatelt, et need demonstreeriks kujundavat hindamist (Rajalo ja Vakker, 2012). Nagu õpetajad mainisid, teeb kujundava hindamise keerukaks veel see, et õpilase jaoks tuleb anda põhjalikum ja selgitav tagasiside. Autori arvates oleks lahenduseks, et ka kutsekoolis rakendatakse rohkem seminari tüüpi tunde, kus õpilased vastastikku saaksid tutvuda üksteise töödega ja ka anda hinnanguid, mis tagaks õpilastele võimaluse analüüsiks ja teadmiste

realiseerimiseks, sealjuures ka arenguks. Täiskasvanud õppijate puhul on taoline meetod praktikas end väga õigustanud.

Ettetulnud probleemidena märkisid algajad õpetajad ka nii üldist suurt töökoormust kui erinevate tunniväliste ülesannete rohkust. Kahjuks selgus, et algajad õpetajad ei tajunud endid täisväärtusliku kollektiivi liikmena. Lisaks ilmnas, et neile anti rohkem vastutusrikkaid ülesandeid ilma toe ja abi saamise võimalusteta. Näiteks kooli esindamine ja õpilaste ettevalmistamine erinevateks võistlusteks on ülesanne, mida algaja õpetaja võiks teha mõne kogenuma kolleegiga koos, mitte aga üksi. Seda eriti veel kooliaasta alguses, mil toimub alles kooliellu sisseelamine ja ei tunda veel piisavalt hästi õpilasi. Kui õpetajal on iseenda tegemiste ja ajaplaneerimisega keeruline toime tulla, siis sellised suurt ajakulu ja vastutust nõudvad ülesanded ei ole küll õigustatud. Peale sunnitud ja vaid kohustusena näivad ülesanded ei motiveeri panustama sajaprotsendiliselt. Kreitzbergi (2000) väitel on õpetajad vastuoluliste ja üle jõu käivate ülesannete puhul segaduses ning seejuures kannatab ka töökohustuste täitmine. Loomulikult on õpetajate hulgas erandeid ning siingi võiks arvestada siiski iga õpetaja individuaalsusega.

On ilmselge, et iga inimene vajab mingil määral tunnustust ja motiveerimist. Kui seda ei tule väljastpoolt (kolleegid, õpilased, lapsevanemad jne), siis iseenda töö objektiivne hindamine ja tunnustamine aitab mingil määral hoida ja tagada töötahet. Algaja õpetaja jaoks on iseenda tegevuse reflekteerimine küllaltki keeruline. Intervjueeritavate vastustest selgus mentori või kolleegi tagasiside olulisus ja tähtsus. Seega peaks õpetajaid koolitama tagasiside andmise valdkonnas ja tehnikates.

Antud vastustes nimetati koolis sisehindamise süsteemi olemasolu, aga seda ei hinnatud ootustepäraselt tõhusaks. Õpetajad külastasid üksteise tunde lihtsalt seetõttu, et peab ja et mõni aine pakkus neile isiklikult huvi, mitte soovist täita ülesanne sisuliselt, st püüda anda kolleegile konstruktiivset tagasisidet. Samas, kui algaja õpetaja ei saa tõhusat infot selle kohta, mida tema tegevuse kohta teised arvavad (sealhulgas õppijad), siis sageli ei pruugi vaid eneseanalüüs olla kõige objektiivsem, mistõttu õpetaja professionaalne areng on märgatavalt aeglasem või hoopiski takistatud. Tagasiside lihtsustab õppimist ja vigade märkamist, eesmärkide püstitamist ja saavutamist ning suurendab sisemist motivatsiooni ja pingutustahet (Ruohotie ja Korpola, 2008).

Positiivsena saab märkida aga seda, et õpilaste poolne tagasiside, mis õpetajateni jõudis, oli kiitev ja tunnustav. Samas, vaid mõnede õpilaste poolt antud hinnangut ei saa käsitleda kui üldiselt kehtivat hoiakut. Lam ja Yan (2011) tõstavad esile, et õpetajad peavad üheks

peamiseks rahulolu allikaks igapäevatoos just häid suhteid õpilastega ning võimalust neid suunata ja näha arenemas. Õpetamise rõõmu peetakse olulisemaks kui materiaalseid hüvesid.

Kuigi distsipliiniga seotud probleeme on märgitud küll mitmetes uuringutes, siis antud uurimustulemustest ei selgunud, et õpetajate jaoks see problemaatiline oleks olnud. Selline tulemus on autori arvates põhjendatud asjaoluga, et antud kutsekoolides moodustavad suure osa õppijatest täiskasvanud, kes on motiveeritumad ning seetõttu esineb tavakoolis ettetulevaid korraprobleeme kutsekoolis oluliselt vähem.

Väga selgelt tuli intervjuudest välja, et juhendaja olemasolu vähemalt esimesel tööaastal pidasid kõik neli õpetajat väga vajalikuks. Kirjeldati ka väga täpselt mida mentorilt oodatakse ning selgus asjaolu, et juhendamise sisuline pool on ülioluline. Juhendamist peetakse tõhusaks sekkumiseks, eriti kui see sisaldab individuaalset tagasisidet, tõhusate õpetamismeetodite kasutamist ning analüüsi (Barber, 2007). Vastustes ilmnes rahulolematust mentori tegevusega, mistõttu otsisid õpetajad abi pigem teistelt kolleegidelt. Seda toetab ka Eisenschmidt (2005) poolt väljatoodu, et sageli keskendub mentor peamiselt lohutamisele ning aine edastamise osas nõu andmisele, samas jääb tähelepanuta õpetaja kutseoskuste arendamine.

Ilmselt ei oma ka koolid piisaval hulgal ja vajalike kompetentsidega mentoriteks sobivaid inimesi. Kuna õpetajate töökoormus on sageli suur, mistõttu algaja kolleegi juhendamine ja toetamine on tõsine väljakutse ja lisakoormus. Vestlusest ühe pikaajalise õpetaja- ja mentoritöö kogemusega kolleegiga: „Praegu on mentorlus enamikel juhtudel formaalne. Tegelikult vajab ka mentor ise motiveerimist või vähemalt tasustamist – see tagaks, et mentorlus toimuks süsteemselt ja plaanipäraselt.“ Autor toob oma kogemusest välja, et hetkel saavad koolides mentori vähesed uued õpetajad, kuigi kõik alustavad õpetajad olenemata varasemast töökogemusest või haridustasemest võiksid saada esimeseks tööaastaks mentori või toetusisiku.

Algajate õpetajate hinnangud koostööle teiste kolleegidega erinesid suurel määral. Selgus, et intervjuueeritavad omasid kogemusi ja nägemust kolleegidega koostööle, kuid seda nähti erinevalt. Kes soovis vaid kuus korra kokkusaamist, kes aga iganädalast analüüsivat tagasisidet. Üllatavana märkis üks intervjuueeritavatest, et kolleegidelt ei ole temal midagi õppida ja et sel hetkel polnudki koolis ühtki kolleegi, kelle poole nõu küsimiseks pöörduda. See võib olla seotud faktiga, et meie koolide õpetajaskond on suhteliselt vana ning noored tahaksid teha koostööd eelkõige omavanuste ja innovatiivsust väärtustavate kolleegidega.

Intervjuudest selgus ühise joonena ootus kolleegidele (samuti mentorile) aktiivsema huvi tundmise osas algajate õpetajate tegemistele. Saadud vastustest tuli esile ka algaja õpetaja

passiivsus või julguse puudus abi või nõu küsimiseks. Intervjuude vastuste põhjal võib järeldada, et need õpetajad, kes omavad suuremat aktiivsust nõu ja abi taotlemisel, saavad ka paremini hakkama ning arvatavasti kohanevad seetõttu kiiremini. Passiivne hoiak ei aita kaasa ega taga autori hinnangul õpetaja professionaalset arengut.

Huvitava nüansina leidis märkimist ka see, et algajad õpetajad oleks soovinud rohkem mitte vaid teiste õpetajatega, vaid ka teiste koolis töötavate inimestega koostööd teha: mainiti näiteks majandusala juhatajat, projektijuhte, koordineerijaid jne. Boyd (2010) märgib sama, et tähtsaks peetakse nii formaalse kui mitteformaalse mentori (juhendaja) abi aja koolimeeskonna toetust.

Ei saa väita, et meie kutsekoolides õpetajatevahelist koostööd ei toimu, kuid praktilisele kogemusel toetudes võib väita, et siiski veel vähe. Kuna suund kutseõppes on aina enam lõimitud õppe poole (Pilli ja Kuusk, s.a.), siis sellest lähtuvalt saab üha olulisemaks koostöö erinevate õpetajate vahel. Ka õpetajakoolituse raamnõuetes märgitakse, et kutseõpetaja lõimib üldhariduslikke ja erialaaineid praktilise õpetusega (Õpetajakoolituse ...2000). Paljudes maailma parimates haridussüsteemides, eriti Jaapanis ja Soomes, rakendatakse õpetajatevahelist koostööd, mis hõlmab tundide ühist ettevalmistamist, üksteise tundide külastamist ning õpetamisoskuste vastastikust parandamist. Selline koolikultuur aitab õpetajatel end pidevalt täiustada (Barber, 2007). Nagu mainib ka Barber (2007), et üksteisele tagasisidet andmine aitab kujundada ühiseid püüdlusi ja motivatsiooni õppetöö kvaliteedi tõstmiseks.

Õpetajad ise pakkusid välja, et suur kasu oleks ka sellest, kui algaja õpetajad aeg-ajalt saaksid kokku ja jagaksid kogemusi. Kuna kool on üks suur meeskond, siis oluline on jagada nii kogemusi kui ka koos teha tulevikuplaane. Algaja õpetaja puhul on oluline, et ta tunneks end kaasatuna ning tema arvamust ka kuulda võetakse. On välja pakutud algajate õpetajate klubi moodustamise ideed, kus siis algajad õpetaja saaks oma muresid jagada ning omavahel kogemustest õppida (Rajalo, 2012). Muutused nii koolis kui üldiselt haridussüsteemis leiavad aset siis, kui õpetajad omavad kõrgeid ootusi ühise eesmärgi nimel ja eriti oluline et ka kollektiivset usku oma suutlikkusse nende käe all õppivate laste haridustaset tõsta (Barber, 2007).

Selgust, et algajad õpetajad pidasid oluliseks, et kõigepealt tööle asudes tutvustatakse neile koolisüsteemi toimimise reegleid, asjaajamise korda ning ka konkreetselt õpetaja töökohustusi. Tehti lisaks erinevaid ettepanekuid, kuidas algajat õpetajat kohanemisel toetada: koostada algajale õpetajale kirjalik tööjuhend, viia läbi regulaarseid vestlusi õppeosakonna

juhataja või personalijuhiga, viia sisse algaja õpetaja arengupäevik. Sarnast ideed pakub välja ka Uusberg (2009), et luua õpetajatele nipiraamat, nõuandenurk, vestlusringid, kust saaksid abi eelkõige need õpetajad, kel vähene kogemus olukordadega toimetulekuks.

Autor esitab soovitusel koguda kokku koolides algajate õpetajate kogemused läbi esimese aasta ning selle põhjal koostada nn „uustulnuka“ tööjuhend. Info kogumiseks võiks olla koostatud konkreetne päevikulaadne vorm, kuhu õpetaja teatud aja järel saaks kirja panna nii vabas vormis märkmeid kui ka vastata teatud küsimustele. Muidugi eeldab selline töö suurearvulise õpetajaskonna uurimist pikema aja vältel, aga tulemus võiks olla uutele tööleasujatele siiski suureks abiks ja aitab tagada kooli personali arendamise otsusteks vajaliku informatsiooni.

Kuigi antud töö käigus ei uuritud suuremahulist valmit, andis töö tulemuste analüüs juurde olulist infot, mis võiks aidata uutel algajatel õpetajal endal, õpetajate koolitajatel ning ka juba töötavatel pedagoogidel muuta kohanemisprotsessi tõhusamaks.

Kahjuks selgus uurimustöö intervjuude käigus, et õpetajad ei olnud esimesel tööaastal kuigi palju oma tegevust teadlikult ja regulaarselt analüüsinud. Kui ei tegelda eneseanalüüsiga ja ei olda teadlikud oma nõrkadest kohtadest, pole võimalik ka enese arengu eesmäärke seada ja saavutada.

Lisaks töö peamisele eesmärgile andis töö koostamine autorile suure kogemuse teemakohaste kirjandusallikate leidmise ja kasutamise ning teadustööle vastavalt andmete kogumise ja analüüsimise osas.



## Kokkuvõte

Õpetajakarjääri alustav inimene on kõrgete ootuste valguses asetatud keerulisse situatsiooni, kus enda teadmistest ja kogemustest sageli napib ning seetõttu võib kohanemine uues ametis kujuneda vähem või rohkem keeruliseks. Selleks, et tõhustada õpetajaks õppijate ja koolis äsja tööd alustanud uute õpetajate kohanemist ja professionaalset arengut, on oluline omada infot ettetulevate probleemide kohta.

Antud uurimustöö eesmärk oli tuua välja algaja kutseõpetaja enese tajutud ja kirjeldatud kohanemisprotsessi kulgemise probleeme, kitsaskohti aga ka positiivseid tähelepanekuid.

Töö esimeses osas tuuakse välja teoreetilisi seisukohti algaja õpetaja kohanemisprotsessi ja õpetaja professionaalse arengu ja rolliootuste kohta. Kirjeldatud on erinevate huvigruppide tõlgendusi ja arusaamasid õpetajast kui professionaalist. Erinevate autorite seisukohtade järgi saab õpetajast suurepärane õpetaja vaid läbi praktilise töökogemuse ja professionaalse toetuse ning läbi suhtlemis- ja kogemisprotsessi loob iga õpetaja väga personaalse maailmapildi.

Töö empiirilise osa aluseks on kahes Eesti kutsekoolis algajate kutseõpetajate seas läbi viidud uurimus, mille kaudu püüti leida õpetajate endi hinnanguid ja kirjeldusi kohanemisprotsessile esimesel tööaastal. Samuti tuua välja ettepanekuid, kuidas näevad õpetajad ise koolipoolset toetust kohanemisele. Antud juhul oli tegemist kvalitatiivse uurimustööga ning mõõtevahendina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Intervjueeritavateks olid neli kutsekoolis 1-2 aastat töötanud õpetajat.

Õpetajate ettekujutus tulevasest tööst ei vastanud reaalsele olukorrale koolides. Esile tõstetud olulisemad probleemid olid vähene koolipoolne informeerimine ja teavitamine töökohustuste ja koolisüsteemi kohta üldiselt ning juhendaja puudumine või tema ebapiisav oskuste tase. Ootamatuna märgiti erinevate tunniväliste ülesannete rohkust. Puudustena isiklikes kompetentsides märgiti oskamatus planeerida aega, pedagoogiliste oskuste vähesust ning üldist teadmatust, ebakindlust ja hirmu tundide läbiviimisel.

Positiivse üllatusena selgus, et vähe oli probleeme klassidistsipliiniga. Olulisena võib esile tõsta õpetajate endi aktiivsust probleemidele lahenduste leidmisel ning optimistlikku hoiakut esimese tööaasta järel. Erialaselt hindasid õpetajad endid tugevatena ning tõstsid esile iseseisvat hakkamasaamist. Kõik neli uuringus osalenud õpetajat jätkasid tööd õpetajatena.

Uurimuse tulemused kinnitavad, et kool kui keskkond peaks looma õpetaja kohanemiseks ja professionaalseks arenguks võimalikult soodsad tingimused. Suuremat tähelepanu tuleks pöörata akadeemiliste teadmiste ja praktika omavahelisele tihedamale seostamisele juba õpetajakoolituses.

## Summary

### **Beginning vocational education teachers' assessment of their adaptation during the first working year using the example of two vocational education institutions.**

The adaptation of a beginning teacher depends on a number of various factors and is highly individual. In this study, beginning teachers' assessments of their adaptation were researched and their own possible solutions to the problems were identified. The study was conducted using a qualitative research method and semi-structured interviews were carried out for the purpose of data collection.

According to all four teachers who were interviewed, beginning teachers feel that, at least in the beginning, there is a lack of information regarding the school system in general as well as the teacher's daily activities. In addition to that, little guidance and feedback from mentors and colleagues as well as limited professional pedagogic skills due to their own lack of experience were mentioned. Time management and the compilation of study materials were assessed as very difficult. A positive result was that all four teachers who were interviewed are still working as school teachers after the first work year. In particular, it is worth stating that all teachers had a generally good relationship with the students and no problems regarding discipline were identified.

The information gained from the study is of great significance for teachers who are already working and for lecturers educating teachers. In the future, more attention should definitely be paid to the interconnection of practical training and academic teaching on a larger scale.

Keywords: vocational teacher, adapting beginner teacher, vocational education, vocational teacher adapting.

## Tänuõnad

Autor tänab kõiki õpetajaid, kes nõustusid uurimustöös osalema. Samuti tänab autor mentorit toetuse eest ning kolleege mõistva suhtumise ja toetuse eest töö koostamisel ajal.

## Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autori allkiri:

Kuupäev: 23.05.2013

## Kasutatud kirjandus

1. Anhorn, R. (2008). The Profession That Eats Its Young. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Külastatud aadressil <http://dothan.troy.edu/ed/rdavis/PDF%20files/The%20Profession%20that%20Eats%20Its%20Young.pdf>.
2. Aro, V. (2006). Enesehindamine enesehindamises. *Haridus*, 1.-2. , lk 33-36.
3. Aru, H., Kuldma, K. (Toim) (2001). *Riiklike hariduspoliitikate ülevaated*. Eesti OECD Mitteliikmesriikide Koostöö Keskus. Tallinn: Avatud Eesti Fond: Balti Partnerlusprogramm. Külastatud aadressil <http://digar.nlib.ee/digar/show/?id=9588>.
4. Barber, M., Mourshed, M. (2007). *Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu*. McKinsey&Kompanii. OESD väljaanne. September, 2007 . Külastatud aadressil [http://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&sqi=2&ved=0CFAQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.hm.ee%2Findex.php%3Fpopup%3Ddownload%26id%3D7878&ei=ea3cUKLaFe2R0QWApIDoDQ&usg=AFQjCNHBgfrLf\\_CPTh58dIkgepRUx42XAQ&sig2=xaM08bkipbZIkAuxZ5HaXQ&bvm=bv.1355534169,d.d2k](http://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&sqi=2&ved=0CFAQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.hm.ee%2Findex.php%3Fpopup%3Ddownload%26id%3D7878&ei=ea3cUKLaFe2R0QWApIDoDQ&usg=AFQjCNHBgfrLf_CPTh58dIkgepRUx42XAQ&sig2=xaM08bkipbZIkAuxZ5HaXQ&bvm=bv.1355534169,d.d2k).
5. Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15 (2), 155-165. Routlege. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/13601441003738368>.
6. Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London and New York: Routledge.
7. Caricosa, V., Saude, S., Rodriques, C., Gerogogianni, N., Speer, S., Harich K., Kokosowsky, A., Levy, S., Loogma, K., Sau-Ek, K., Pugh, T. (2007). *Õpetajate hindamine*. Käsiraamat õpetajatele ja koolitajatele. K.Sau-Ek, K.Loogma (Toim). TLÜ Kirjastus.
8. Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
9. Eisenchmidt, E. (s.a.) *Kas me teame, kuidas valmistada ette head õpetajat?* Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=1176682/Kas+me+teame,+kuidas+valmistada+ette+head+%F5petajat,+tekst.pdf>.

10. Eisenschmidt, E. (2003). Õpetajakoolituse praktika täiustamine ja reorganiseerimine. Pedagoogiline praktika õpetajakoolituses. *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Kogumik Õpetajakoolitus IV* E. Krull ja K. Oras (Toim). Tartu. Tartu Ülikool, pedagoogika osakond, lk 14-26.
11. Eisenschmidt, E. (2003a). Kutseaasta. Mis ja milleks? *Haridus*, 9, 25-27.
12. Eisenschmidt, E. (2005). *Algaja õpetaja toetusprogrammid ja kutseaasta*. TLÜ Haapsalu Kolledž, Tartu. Külastatud aadressil [www.hillside.ee/opetaja/ettekanded/Eve\\_Eisenschmidt.ppt](http://www.hillside.ee/opetaja/ettekanded/Eve_Eisenschmidt.ppt)
13. Eisenschmidt, E. (2005a). Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. *Haridus*, 3, 28-30.
14. Eraut, M. (2004). Informal learning the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
15. Guskey, R. T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press Inc. USA: A Sage Publications Company.
16. *Increasing the Odds. How Good Policies Can Yield Better teachers*. (s.a.) National Council of Teacher Quality. Külastatud aadressil [http://www.nctq.org/nctq/images/nctq\\_io.pdf](http://www.nctq.org/nctq/images/nctq_io.pdf).
17. Kallasmaa, T. (2003). Isiksus ja kohanemine. J. Allik, A. Realo, K. Konstabel (Koost). *Isiksusepsühholoogia. (141-145)*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
18. Kevin, R. (1986). The Induction of New Teachers. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*, Bloomington, IN. Külastatud aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED268117.pdf>.
19. Kidron, A. (2005). *Isiksus. Isiksuse käsitusi läänes ja idas*. Tallinn: Mondo.
20. Killeavy, M. (2010). Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching, and Leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 168-176.
21. Kreitzberg, P. (2000). *Õpetaja roll ja mõiste*. Külastatud aadressil <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2000/01.12.00/dialoog/2.shtml>.
22. Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud milleeniumivahetusel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
23. Krull, E. (2003). Õpetajakoolituse praktika täiustamine ja reorganiseerimine. Pedagoogiline koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. E. Krull ja K. Oras (Toim). *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Kogumik Õpetajakoolitus IV*, 47-63. Tartu: Tartu Ülikool.

24. Reiska, E., Eisenschmidt, E. (Koost). (2010). *Kutseaasta. Täiendõpe. Kutseaasta. Esmaõpe. Kutseaasta VI etapi seire kokkuvõte 2009/2010*. Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud [http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/kutseaasta\\_2009\\_2010\\_seire.pdf](http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/kutseaasta_2009_2010_seire.pdf).
25. Kutsestandardid (2012). *Kutseõpetaja III, EKR tase 5*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10452244/lae>.
26. Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimismeetod*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
27. Lam, B., Yan, H. fai, (2011). Beginning teachers' job satisfaction the impact of school-based factors, *Teacher Development: An international journal of teachers professional development* 15(3); 333-348.
28. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science*. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. New York : Routledge, Taylor and Frances Group.
29. Leppik, P. (2002). *Kutseõpet(tus) on huvitav*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://site.ebrary.com.ezproxy.utlib.ee/lib/tartuuniversity/docDetail.action?docID=10393802>.
30. Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetajate professionaalsus ning tõhusama õpetamise- ja õppimiskeskkonna loomine*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9662](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9662).
31. Merisalu, M. (2012). Leebe künism ja range tolerantis töid aasta õppejõu tiitli. *Tartu Ülikooli ajakiri 2012(11)*. Külastatud aadressil <http://www.ajakiri.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=1174132/Detsember+2012+nr+11.pdf>.
32. Mustmaa, U. (2006). *Võrumaa tegevõpetajate kutsevaliku analüüs*. Phare CBC projekti „Võrumaa Hariduse Arengukava 2006-2010“ raames ühiskursuse lõputöö. Külastatud aadressil [http://www.werro.ee/meedia/failid/maakond/haridus/uuringud/opetajate\\_kutsevalikust.pdf](http://www.werro.ee/meedia/failid/maakond/haridus/uuringud/opetajate_kutsevalikust.pdf)
33. Pilli, E., Kuusk, T. (s.a.). *Riiklike õppekavade uuendamine 2010-2013. Eriala ja üldharidusõpingute lõimimine kutseõppes*. Pilli, E., (Toim). Innove. Külastatud aadressil [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/l6imimise\\_juhendmaterjal\\_kokku.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/l6imimise_juhendmaterjal_kokku.pdf).
34. Poom-Valickis, K. (2007). *Novice Teacher's Professional Development Across their Induction Year*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 33. Tallinn: Tallinn University Press.

35. Rajalo, S., Vakker, T. (2012). Haridusvaldkond ootab muutuste eestvedajat. *Tartu Ülikooli ajakiri, 11*. Tartu.  
<http://www.ajakiri.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=1174132/Detsember+2012+nr+11.pdf>.
36. Ruohotie, P., Korpolaaninen, K. (2008). *Muutused ühiskonnas, koolituses ja tööhõives: kuidas kohaneda?* Külastatud aadressil  
<http://www.kutsepedagoogika.eu/journal/images/stories/Volumes/2008/3-2.pdf>.
37. Ruus, V.-R., Henno, I., Eisenschmidt, E., Loogma, K., Noorväli, H., Reiska, P., Rekkor, S. (2008). Reforms, Developments and Trends in Estonian Education during Recent Decades. Mikk, J., Veisson, M., Luik, P. (Toim). *Reforms and Innovations in Estonian Education*. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Germany: Frankfurt.
38. Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Phi Kappa Educational Foundation. Indiana. Külastatud aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED268117.pdf>.
39. Sargent, B. (2003). Finding good teacher- and keeping them. *Educational Leadership, 60*(8), 44-47.
40. Sarv, E.-S. (s.a.) *Õpetaja haridus, kooliharidus ja ühiskonna loomus*. Külastatud aadressil  
<http://kynnis.onepagefree.com/?id=11924&onepagefree=pb2v6nn16ja772h517nbj8r7k6>.
41. Sisask, S. Oras, K. (2006). Kuidas õpetaja tajub klassitundi. *Haridus, 1-2*, 37-39.
42. Spencer, P. (2011). *Surviving Your Teaching practice*. England: Open University Press.
43. Sutrop, M. (2009). *Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. Sajandi Eesti ja Soome koolis*. Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. (Koost). lk. 50- 67. Eesti Keele Sihtasutus. TÜ Kirjastus.
44. Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajatele. *Haridus, 4*, 25-30.
45. Uusberg, U. (2009). *Minu Eesti mõttetalgute mõttekodade kokkuvõtte*. Koostaja: Analüüsikeskus PRAXIS. Külastatud aadressil  
[http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME\\_Haridusest/petajad.html](http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME_Haridusest/petajad.html).
46. Van Driel, J. H., Barry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Research, 41*( 1), pp.26-28.
47. *Õpetajate koolituse raamnõuded*. Vabariigi Valitsuse määrus. Vastu võetud 22.11.2000 nr 381 RT I 2000, 87.575 Külastatud <https://www.riigiteataja.ee/akt/812791>.

## **Lisa 1 Intervjuude raamküsimustik**

### **1. Kutseõpetaks tööle asumine**

- Kuidas sattusid kooli õpetajaks?
- Kui palju oli Sul enne tööle asumist või tööle asudes teada, missugused on nõudmised Sinule kui alustavale õpetajale?
- Kui palju erines Sinu ettekujutus tegelikust tööst õpetajana?

### **2. Missugustes valdkondades tunneb algaja kutseõpetaja kõige suuremat ebakindlust ning vajadust nõustamise järgi esimestel aastatel õpetajana?**

- Milliseid tundeid tekitas Sinus töö alustamine õpetajana?
- Kuidas sujus kooli sisseelamise/kohanemise protsess, milliseid raskusi ja probleeme oli (kui oli)?
- Milline periood (kui kaua) ja protsess oli kõige raskem alustades õpetamist (tundide ettevalmistamine, tundide läbi viimine, tagasiside andmine, suhtlemine kolleegidega jne)?
- Kuidas lahendasid selliseid olukordi, kus tundsid end olevat ebakindel või teadmatuses? Näiteid.
- Kuivõrd on mõjutanud need kogemused Sinu edasist tööd.
- Milliseid positiivseid elamusi kogesid?

### **3. Missugused on algaja kutseõpetaja arusaamad nõustamisest töökohal ning ootused mentorile/juhendajale?**

- Said Sa töökohal endale mentori või toetajaisiku, kellelt abi või infot saada igapäevastes ning erialastes küsimustes?
- Kellelt otsisid ise toetust?
- Kas märgati Sind, kui Sul olid probleemid või raskused koolis? Kirjelda palun.
- Millistel hetkedel või ülesannete juures tundsid kõige enam vajadust juhendamise või nõuande järele? Kellelt Sa oleksid seda küsima läinud?
- Kuidas hindad oma arengut esimesel aastal? Kas nüüd tagantjärele mõeldes oli see pigem iseõppimise periood või juhendatud areng?

### **4. Kuidas tajub algaja kutseõpetaja end uues rollis ning töökollektiivis?**

- Kuidas Sa tundsid end kollektiivi uue liikmena kooli tööle asudes ja kuidas nüüd?
- Millisena tajusid suhteid kolleegide ja enda vahel?

- Millised olid Sinu arvates teiste õpetajate ootused Sinule?
- Kas pead vajalikuks algajate õpetajate omavaheliste kogemuste jagamist?
- Kuidas töötatud aeg on muutnud Sinu esialgset enesehinnangut?
- Kas need toetasid Sinu kohanemist koolis?

5. Missuguseid võimalusi näeb algaja kutseõpetaja kohanemisprotsessi probleemide lahendusena?

- Millist abi või toetust pakuksid Sina nüüd algajale õpetajale?
- Milliseid võimalusi algaja õpetaja toetuseks näed kutsekoolis- mentor, toetusisik koolist või väljastpoolt kooli või midagi muud?
- Mida tead Sa kutse aasta programmist ning kui oluliseks pead seda algaja õpetaja kohanemisel?



**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Katrin Puskar

(sünnikuupäev: 23.03.1969)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

**ALGAJATE KUTSEÕPETAJATE HINNANGUD ENDA KOHANEMISELE  
ESIMESEL TÖÖAASTAL KAHE KUTSEKOOI NÄITEL  
bakalaureusetöö**

mille juhendaja on Anu Sarv

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2013